بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

"مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن".

ساجدة غالب مهاوي أبو كركي

رسالة

مقدمة إلى

عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة

الماجستير في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2003

إهــداء

إلى والديّ الحنونين اللذين
غرسا فيّ حب العلم والاجتهاد منذ نعومة أظافري.
إلى زوجي الحبيب ورفيق دربي الدكتور أحمد المجالي
والذي لولا دعمه المتفاني ومساعدته الدؤوبة وإيمانه
بقدراتي لما قدر لهذا العمل أن يكون.
إلى أولادي وبناتي : يزن وعمر ورزان ورانيا
الذين أخذت من وقتهم الكثير وآلمني بعدي عنهم لساعات طويلة
داعية الله العلي القدير أن يوفقهم وينير دربهم. أُهدي هذا الجهد المتواضع

ساجدة غالب مهاوي أبو كركي

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى المشرف الأستاذ الدكتور أحمد بطاح الذي بذل من وقته وجهده وعلمه الشيء الكثير فله الفضل في توجيهي وإرشادي أثناء الدراسة ومتابعته المستمرة لهذا العمل التربوي منذ بدايته وحتى نهايته . كما كان لآرائه السديدة ونصائحه القيمة أثر كبير في إنجاز هذه الدراسة فله مني كل الشكر والعرفان .

كما وإنني أتوجه بالشكر الجزيل والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة السادة الدكتور إخليف الطراونه والدكتور حسن الطعاني والدكتور عبد الله الصمادي لما أبدوه من ملاحظات وتوجيهات قيمة ساهمت في إثراء هذه الدراسة.

والشكر الموصول للسادة المحكمين الذين منحوني من وقتهم وجهدهم وإرشاداتهم ما مكنني من إتمام إعداد أداة الدراسة .

وأتوجه بالشكر والامتنان للدكتور ماهر الدرابيع على ما قدمه من عون ومساعده فيما يتعلق بإجراء العمليات الإحصائية .

وأتقدم بشكري وتقديري وامتناني إلى زوجي وأولادي لمساعدتهم ومؤازرتهم وتشجيعهم المنقطع النظير وكل من ساهم من أفراد عائلتي وعائلة زوجي في تقديم العون والمساعدة خاصة فيما يتعلق بتوزيع الاستبانة لتحكيمها او تعبئتها .

كما أوجه شكري وتقديري إلى الأفاضل مديري التربية والتعليم في مديريات تربية محافظة الكرك والطفيلة، والى مديرتي الفاضلة وجميع زميلاتي المعلمات لما أبدوه من تعاون وتفهم وكل من أعان وساهم في إنجاز هذا العمل التربوي.

والله ولي التوفيق،،،

ساجدة غالب مهاوي أبو كركي

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن

ساجدة غالب مهاوي أبو كركي

جامعة مؤتة، 2003

هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن .

وقد تألفت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كاملا (228)مديرا ومديرة . وبعد استبعاد العينة التجريبية المكونة من (10)مديرين ومديرات تم توزيع الاستبانة على 218 مديرا ومديرة موزعين على مديريات تربية الكرك الأربع (قصبة الكرك ولواء الأغوار الجنوبية ولواء القصر ولواء المزار الجنوبي).وقد تم استرجاع (188) استبانة أي بنسبة 86% من العينة .

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم بناء استبانة لقياس مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وتألفت من (55)فقرة منها (35) فقرة للمفهوم و(20) فقرة للأهداف . وقد تم استخراج دلالات الصدق لهذه الاستبانة من خلال عرضها على عدد من المختصين الثقاة ،وكذلك استخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا ،حيث بلغت قيمة الثبات الكلية للاستبانة لجميع الفقرات(0.94) وقيمة الثبات للفقرات المتعلقة بالمفهوم(0.88) وقيمة الثبات للفقرات المتعلقة بالأهداف (0.92) .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي بالإضافة لاختبار شيفية للمقارنات البعدية .

وأشارت النتائج إلى:

1- أن مديري المدارس الحكومية يدركون مفهوم المساءلة التربوية حيث أشارت المتوسطات الحسابية أن مدى الإدراك كان مرتفعا .
2- أن مديري المدارس الحكومية يدركون أهداف المساءلة التربوية حيث أشارت المتوسطات الحسابية ان مدى الإدراك جاء مرتفعا.
3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p=0.05) على إدراك مفهوم المساءلة التربوية يعزى للجنس ،والمؤهل العلمي ،والخبرة الإدارية ،ومستوى المدرسة.
4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p=0.05) على إدراك أهداف المساءلة التربوية يعزى للجنس ،والمؤهل العلمي ،ومستوى المدرسة.
5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p=0.05) على إدراك أهداف المساءلة التربوية يعزى للخبرة الإدارية لصالح الفئة (10 سنوات أو أكثر).
6- كما وأشارت النتائج إلى أن بعض أفراد الدراسة أعتبر المساءلة التربوية رديفا للتقييم التربوي، وان المساءلة التربوية هي شكل من أشكال التحقيق وان عملية المساءلة التربوية تبدأ عند حصول التقصير أو الفشل في أداء المدارس، كما اعتقد البعض أن المساءلة التربوية هي الخطوة الأخيرة في متابعة الوظيفة الإدارية .وكذلك بالنسبة لأهداف المساءلة فقد اعتبر بعض أفراد الدراسة أن المساءلة التربوية تهدف إلى محاكمة الأفراد والتحقيق معهم، والى إيقاع العقوبة على المدير في حال الفشل في الإنجاز ،وان المساءلة التربوية تهدف إلى التركيز على المخرجات دون المدخلات .

وقد تضمنت الدراسة التوصيات التالية :

أ- تطوير برامج مساءلة تربوية متوازنة.

ب- الاهتمام بتوعية وتثقيف الميدان التربوي.

جـ- إعادة النظر في المناهج الأكاديمية في الجامعات والكليات والتأكيد على المفاهيم الإدارية الحديثة.

Abstract

Principals' Perceptions of Educational Accountability's Concept and Goals

Prepared By

Sajida Ghaleb Abu karaki
Mu'tah University,2003

This study examined principals' perception of educational accountability's concept and goals and it's relation to demographic characteristics, like gender,qualifications,school level,and years of experience as principal.

The sample consisted of 228 principals in public schools in Jordan (Al karak Governorate). After putting the pilot study sample aside (which consisted of 10 principals), 218 questionnaires were distributed to the sample . 188 principals returned the questionnaires . The response rate was 86% .

Aquestionnaire of 55 items was built for the purpose of the study (35) items measure the perception of acconuntability concept, and 20 items measure the perception of accountability goals. Content validity and reliability evidence were established and considered sufficient for the study. Means, standard deviations , and one way ANOVA , beside Scheffe test, were computed.

The results indicated that principals percieved the concept of accountability and its goals. The results also indicated that there were no statistcal significant differences at (α=0,05) on the

principals perception of accountabiliy concept and its goals attributed to the demographic characteristics regardless of gender or school level , and qualifications .But there were statistical differences at (α=0,05) on the principals perception of accountability's goal attributed to years of experience for the benifit of (10 years or more).

In addition,the answers of the respondents showed that many equate the educational accountability with assessment and they consider it as the last step of the adminstrative work.Also the results showed that many principals viewed the goals of educational accountability as the way to punish the principals and that it focuses on the outputs rather than the inputs.

Recommendations are made for:

A- Coherence and balance in accountability system.

B- Thorough awareness in the Educational field about accountability and it's goals.

C- Updated Curriculum in both universities and community colleges that cope with the modern concepts in Educational adminstration like accountability and total quality management.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة :

مع دخول الألفية الثالثة بمعطياتها العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، كان لزاما على الأنظمة التربوية والتي هي أداة المجتمع في صنع المستقبل اللحاق بالركب المعاصر. فالنظام التربوي أشبه ما يكون بالكائن الحي إذ يتعين عليه أن يتسم بالديناميكية ليستطيع أن يتكيف وحركة التغير السريعة المتلاحقة. فالتربية وثيقة الصلة بالظروف التي تعيش فيها مختلف الشعوب، والتعليم يعكس حاجات المجتمعات وتطلعاتها.

لذلك ومن أجل مواكبة متطلبات عصر المعلومات و التكنولوجيا على المجتمعات أن تعمل على تطوير الأنظمة التربوية، والتغلب على عادات التقييم القديمة المرتكزة على المدخلات وإعادة تصميم التقييم ليناسب الأهداف الموضوعة لتطوير المدارس وإصلاحها. وحتى يتسنى ذلك يجب إعادة التأكيد على أن المدرسة هي مكان وموضع المساءلة التربوية. إذ أن فعالية المدارس وتحصيل الطلاب وكفاية المعلمين والمديرين يمكن متابعتها من خلال برامج مساءلة فعالة ومدروسة بعناية.

فالمساءلة التربوية من المفاهيم الإدارية الحديثة التي بدأت تشق طريقها إلى النظام التربوي بشكل علمي وعملي في أواخر القرن العشرين وذلك من اجل تحسين نوعية التعليم ورفع مستواه (الطويل، 1999).

إن جهود الإصلاح التربوي لا يمكن أن تثمر إن لم تستند على برامج مساءلة فعالة لأنها بذلك تعمل بدون هدى. فالمساءلة التربوية أصبحت من أهم عوامل ضبط النوعية والكفاية والأداء.

نشأة مفهوم المساءلة وتطوره :

ترجع حركة المساءلة الحالية إلى جذور تاريخية تعود إلى بداية القرن العشرين (1900) حيث ربطها العديد من الكتاب بحركة الإدارة العلمية لفردريك تايلر (Ruddle,1973) ومع أنها شهدت تراجعا في الفترة ما بين (1930–1940) إلا أنها عادت في الخمسينات ، وذلك بعد إطلاق المركبة السوفيتية (Sputnik) عام 1957م ، حيث تحرك النظام التربوي الأمريكي نحو التأكيد على تدريس الرياضيات والعلوم. ورافق هذه الحركة زيادة الاهتمام بالمساءلة التربوية وأهميتها وتم اعتماد المساءلة التربوية في البرامج التربوية في الستينات (Saettler,1990) .

وفي عام (1970) وجه الرئيس الأمريكي نيكسون خطابا بعنوان "رسالة للإصلاح التربوي(Message on Educational Reform) دعا فيه إلى بداية حقبة جديدة للمساءلة التربوية. كما دعا ليسنجر (Lessinger,1970) في كتابه " كل طفل رابح" (Every Kid Awinner) إلى نظام مساءلة فعال وأكد على:

1- أهمية الرقابة والقياس والتقييم .

2- عقود الأداء.

3-المخرجات التعليمية.

وقد تميزت المساءلة في هذه الفترة (السبعينات) بتطبيق نماذج وأنظمة مساءلة ذات تقنية معقدة.

وفي عام (1984) وبعد إصدار كتاب " أمة في خطر" (A Nation at Risk) بدأ النظام التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية بالبحث عن مؤشرات لنوعية التعليم ووضع متطلبات للامتحانات والرقابة على أداء المدارس بناء على مؤشرات الأداء فيها وذلك من أجل المساعدة على رفع المعايير الأكاديمية والتركيز الفعال على

المخرجات المقاسة بدقة بحيث تكون مستندة على معايير مدروسة (Hansen , 1993).

وفي عام (1989)عقدت القمة التربوية للإصلاح التربوي وتم وضع أهداف عامه للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. كما وقد تم وضع امتحانات معيارية للصفوف ؛ الرابع والثامن والثاني عشر وذلك من قبل : (هيئة اللجان الحكومية الوطنية للأهداف التربوية

(The National Governors Association Committee on Educational Goals).

وقد أكدت هذه القمة على الإصلاح التربوي المستند على المساءلة التربوية (Hansen , 1993) . وبذلك تم توظيف المساءلة التربوية كأداة للإصلاح التربوي على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية.

والمملكة الأردنية الهاشمية مثلها مثل جميع الدول تبذل قصارى جهدها لتفعيل برامج المساءلة التربوية وذلك لرفع المستوى التعليمي للطلاب وتحسين نوعية التعليم .

وقد عقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في عام (1987) في عمان وقدمت مجموعة من الأوراق من اجل تحسين نوعية التعليم في الأردن، وقد كان من أبرز توصيات هذا المؤتمر المتعلقة بالإدارة التربوية التأكيد على مبدأ المحاسبة والمساءلة لجميع القائمين على العملية التربوية في جميع مراحلها بوجه عام والمشرفين التربويين بشكل خاص.

وقد دأبت وزارة التربية والتعليم على تطوير برامجها في كافة المجالات للارتقاء بمستوى أداء العاملين فيها وتنمية مهاراتهم، وتقديم خدمات بمستوى عال من الجودة على نحو يضمن حسن سير العمل وسرعة إنجازه من خلال تحديد وصف وظيفي يضمن أداء الأفراد لأدوارهم الوظيفية بالشكل الذي يؤدي إلى تكامل الأداء الفردي وانسجامه مع معايير الأداء المؤسسي عن طريق وضع برامج مساءلة تعنى بتحقيق هذه الأهداف .

تعريف مفهوم المساءلة:

لقد قام العديد من التربويين بتعريف المساءلة التربوية ومن هذه التعاريف :

يرى واجنر (Wagner , 1989 ,P.8) ان التعريف البسيط للمساءلة هو" أن يكون على الفرد تقديم شرح و وصف و تحليل لما يقوم به".

ويرى سوكت (Sockett,1980 ,P.10) أن المساءلة تعني" الحاجة إلى تقديم تفسير للأعمال و السلوكيات و الممارسات في المدرسة أو الكلية إلى من لهم الحق القانوني بذلك، وأن الفرد مساءل عن النتائج ".

ويعرفها بوش (Bush ,1994,P.310) أنها "التزام طرف ما بأن يخضع للمحاسبة من قبل طرف آخر أو جهة أخرى تحاسب و تسائل و تقبل الأطراف الثانية ضمنا أو علانية بأن تقدم تقريرا للأطراف الأولى ،و تعني التزام من طرف بتحقيق أهداف أو تقديم خدمات و استخدام موارد و تقديم تقارير عن الأداء للطرف الآخر".

أما جرونلند (Gronlund , 1974 ,p.1) فيعرف المساءلة التربوية بأنها "تقديم التقارير من قبل المسؤولين عن عملية تعلم الطلاب وتطورهم الأكاديمي من أجل إثبات الوصول للأهداف المنشودة، بالإضافة لتقبل اللوم على الفشل والمكافأة على الإنجاز وتقديم الشرح لماذا حصل الفشل وماذا تم لتفادي حصوله مره ثانيه ".

ويعرفها أولسن (Olson,1999,p.1) "أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله ويركز على النتائج ثم يجني الثمار أو يواجه العواقب".

كما وعرفتها (الجمعية الأمريكية لمديري المدارس (American Association of School Administration, 1973)

بأنها "التزام الفرد بإعطاء إجابات للتساؤلات وتوضيح لنتائج العمل المتوقعة منه نتيجة للدور الذي يقوم به لمن لهم الحق القانوني و السلطة بذلك " .(p.6)

أما دينوفلز ولويس (DeNovellis and Lewis ,1974 ,p.X) فقد عرفا المساءلة بأنها " تقديم التقارير لمعرفة مدى التطابق والانسجام بين الأهداف المتفق عليها وبين ما تم الوصول إليه".

ويرى جلكمان (Glickman , 1990 ,p.41) "إن المساءلة التربوية تقتضي التزام المدارس بالوصول للأهداف المتفق عليها مسبقا دون أن تساءل عن كيفية الوصول للنتائج) .

أما روثمان (Rothman ,1995 ,p.189) فقد عرف المساءلة التربوية بأنها "العملية التي تقوم بها وزارة التربية أو المديريات التابعة لها للتأكد من أن النظام المدرسي يعمل كما يجب ليصل إلى الأهداف المنشودة ".

ويعرفها (الطويل، 1999) على أنها " قيام الرئيس بمحاسبة أو بمساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء وذلك من خلال التقييم المناسب لهذه الأعمال" ص.(230).

ولقد قام ا لمركز الوطني للمخرجات التربوية

(The National Center on Educational Outcomes) بتعريف المساءلة التربوية بأنها "وسيلة نظامية معتمدة لتقنع التربويين وصناع القرار والجمهور والممولين أن المدارس تعمل للوصول إلى الأهداف المنشودة"(Ysseldyke and others ,1998,p.4) .

ويوضح" لاشوي" اختلاف التعريف باختلاف المعرف فالمساءلة التربوية بالنسبة لصناع القرار التربوي تعني ارتفاع أداء الطلاب في الامتحانات أما بالنسبة للمعلمين فهي تعني العمل الجاد من اجل مقابلة احتياجات الطلاب . وبالنسبة للآباء فهي تعني ببساطه أن أمنياتهم وتوقعاتهم تجاه أبنائهم قد تم الاهتمام بها. ولكنها بالنسبة للنقاد التربويين فإنها تعني انه عندما يتم اعتماد معايير عالية لتقييم الطلاب فان على الدولة تزويد المدارس بكل الموارد اللازمة لتوفير فرص عادله ومتوازنة.(Lashway ,2001) .

ومما تقدم من هذه التعريفات نستطيع أن نقول إن المساءلة التربوية هي عملية إدارية يقوم بها الفرد بتوضيح وشرح المدخلات والعمليات والمخرجات ثم يتحمل النتائج سواء بتلقي المكافآت على الإنجاز أو اللوم على الفشل ويتبع ذلك شرح لما تم عمله لتفادي الفشل مرة ثانية.

ومن المفاهيم المرتبطة بمفهوم المساءلة مفهوم المسؤولية ويمكن تعريفها "بأنها تعهد الفرد بإنجاز واجبات تم تخصيصها له "(الشاويش،1993، ص 475).

فالمسؤولية هي التزام شخصي للقيام بأداء واجبات الوظيفة بأقصى درجة ممكنة من المقدرة. ومصدر المسؤولية يكمن داخل الفرد.وبذلك من الطبيعي أن تتم عملية مساءلة الفرد بعد أن تحدد مسؤوليته عن العمل من الجانب الذي يملك الحق القانوني

بذلك .فتحديد المسؤوليات ليس بكاف لإنجاز الأهداف ولكن يجب أن يكون هناك مساءلة للتأكد من الوصول للأهداف .

ويرى الباحثان سييرا وجانتز (Sciara and Jantz ,1972) انه يجب الاهتمام بالمساءلة التربوية من الناحيتين التاليتين:

أ- على المدارس أن تثبت أن الطلاب بمستوياتهم المختلفة يعاملون من خلال معايير معينة.

ب- على المدارس إيضاح أنهم ينفقون الأرصدة المالية بعناية وتدبر بحيث تبرر المخرجات المصروفات.

ويمكن النظر للمساءلة التربوية بمنظارين:

1- العمليات (processes) .

2- المعايير (standards).

والمساءلة من الناحية الأولى (العمليات) تستعمل لجمع وخزن واستخدام البيانات وإعطاء تقارير من اجل تحسين نوعية الأداء والخدمات. أما من الناحية الثانية (المعايير) فتستعمل لإصدار الأحكام بخصوص الأداء والخدمات (Macpherson , 1996 ,p.8) .

ويقسم لاشوى(Lashway,2001) المساءلة إلى وجهين ؛ الوجه التقليدي والوجه الحديث. فالوجه التقليدي يركز على المدخلات(Inputs) وهو بذلك يعتبر التربويين مساءلين عن متابعة المعايير المهنية ومدى ممارستها بكفاءة وذلك من خلال التركيز على :

1- تعيين المعلمين الأكثر كفاءة.

2- تزويد المكتبة بأحدث الكتب والإمكانيات.

3- التعريف الأمثل للمنهاج.

أما الوجه الحديث للمساءلة فقد ركز على المخرجات (outputs) ولذلك فهي تركز على الناتج التعليمي للطلاب.

ويذكر رودل (Ruddle,1973) أن المفهوم الحديث للمساءلة يجب أن يكون أكثر شمولا بحيث يشمل المدخلات والعمليات والمخرجات. ويركز على التغيير الداخلي في

النظام المدرسي ويعتمد على التقييم المعياري الموحد.كما ويجب أن يوفر المكافآت والمحفزات للأداء المدرسي ويعمل على تحويل عملية اتخاذ القرار من الإدارات المركزية إلى مديريات التربية أو حتى إلى المديرين في المدارس ويوفر الفرصة لتطوير بدائل حديثه ومنظمة.

إن مدخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته تخضع وباستمرار لعملية مساءلة على مدار العام. إذ أن هذا النظام لا بد له أن يحقق أهدافه وذلك ضمن بعدي كفاية النظام وفعاليته.

بعد الكفاية في النظام(Efficiency): وهو بعد مرتبط بالاقتصاد من حيث استخدام المدخلات وتفعيل العمليات بطريقه اقتصادية وبأفضل طريقه ممكنة.

بعد الفاعلية(Effectiveness): وهو بعد يهتم بالكيف لمدخلات النظام وأداء عملياته ونوع مخرجاته، لذلك على المساءلة إحداث التوازن بين هذين البعدين (الطويل، 1999) .

وفي هذا السياق لا بد من طرح مجموعه من الأسئلة الهامة والمتصلة بمفهوم المساءلة :

أولا: من المساءل ؟

ثانيا:من الجهة التي تسائل ؟

ثالثا:على ماذا تكون المساءلة ؟

بالنسبة للسؤال الأول:من المساءل ؟ فقد وضع جرنلند(Gronlund,1974) المساءلين بالترتيب التالي:

1- المعلمين.
2- المديرين.
3- مديريات التربية.
4- الآباء والمجتمع المحلي.

كما أقرت هيئة مديري المدارس في واشنطن (The Association of Washington School Principals) أن قادة المدارس هم هدف للمساءلة أيضا حيث

أن كل شيء يحصل داخل المدارس يعتبر ضمن مسؤولياتهم وانه يجب مساءلة المدير عن النمو الأكاديمي للطلاب وتحسين أدائهم .

وينوه لاشوى (Lashway ,2001) ان المساءلة لا تقع على عاتق المعلم وحده، وذلك لان المعلمين لا يتمتعون بالسلطة ليكونوا متنفذين ولان عملية التعلم هي عمليه مشتركة بين المعلم والمتعلم .

وأشار بوش(Bush,1994) إلى أن المساءلة التربوية هي تشاركيه بين كل من المدير والمعلم .أما اليوت (Elliot) كما ورد في (Bush,1994) فاعتبر أن المدرسة ككل مساءلة أكثر من المعلم كفرد .

ويؤكد دينوفلز و لويس (DeNovells and Lewis ,1974) إن كل من يؤثر على طبيعة الخبرة التعليمية من معلمين ومديرين يجب ان يكونوا مساءلين.

أما السؤال الثاني وهو: من الجهة التي تساءل ؟

فقد رأى سوكت (Sockett,1980) أن المعلم يجب أن يكون مساءلا وان هناك بعدين للمساءلة ؛ بعدا داخليا وبعدا خارجيا .البعد الداخلي معني بمساءلة المعلم داخل المدرسة من قبل المدير أو المشرف.أما المساءلة الخارجية فهي المساءلة التي تتم من قبل الآباء والمجتمع المحلي. فالمعلم مساءل أمام المجموعات التالية:

1- المدير والمشرفين.
2- الطلبة وأولياء الأمور.
3- من يدعم المدرسة ماديا.
4- زملاء المهنة داخل وخارج المدرسة.
5- المؤسسات التعليمية مثل الجامعات.
6- الجمهور .
7- الاتحادات التجارية والنقابية .

ويوضح واجنر(Wagner,1989) أن هناك دائما من ندين له بالمساءلة والتربويون مساءلون أمام من يدفع الرواتب . إذ أن أية مهنه تتضمن عقدا ضمنيا بان يكون هناك عمل يجب إنجازه وراتب مالي بالمقابل . وبذلك فالتشريعات والقوانين تعطي الحق الشرعي بالمطالبة بالمساءلة.

والسؤال الثالث: على ماذا تكون المساءلة ؟

لقد تطورت أنظمة المساءلة خلال العقود الماضية ولم تعد تقتصر على الإجراءات الصارمة نحو المدخلات و العمليات ولكنها اتجهت نحو التأكيد على المخرجات والنتائج ولم يعد على مديري المدارس أن يؤدوا الأداء الجيد فقط ولكن عليهم أن يثبتوا ذلك ويوضحوه من خلال تقارير نتائج الطلاب (Lashway ,1999) .

أما سوكت (Socket,1980) فقد أكد أن المعلم مساءل عن المدخلات والإجراءات والعمليات والنتائج، ولكنه أكد أيضا انه مساءل عما يقع تحت سيطرته فقط .

وقد تم تحديد ابرز المجالات التي ينبغي الاهتمام بها من اجل صياغة الأهداف الوطنية العامة للمخرجات التربوية وذلك في القمة التربوية عام (1989) في أمريكا وهي:

1- جاهزية الأطفال لبدء التعلم في المدارس.
2- فحص للأداء وذلك بناء على امتحانات التحصيل الدولية (خاصة في الرياضيات والعلوم).
3- خفض نسبة التسرب من المدارس.
4- تفعيل برامج محو الأمية.
5- إعداد الأفراد لسوق العمل بإيجاد مستويات للتدريب التنافسي والمحفز.
6- تزويد المدارس بالمعلمين الأكفياء والمدربين على أحدث الأساليب المتطورة واستخدام التكنولوجيا الحديثة.
7- توفير المدارس الآمنة التي تتمتع بالانضباط والخلو من المخدرات(Macpherson,1996, p.83).

أما فوستر (Foster,1991) فقد أورد تفاصيل للمخرجات التي يتوقع من المدارس التركيز عليها وتطويرها على النحو التالي :-

1- استخدام المهارات الحسابية واللغوية لتجعل الطالب قادرا على مواجهة المواقف العديدة في حياته.
2- تطبيق المفاهيم الحسابية والعلمية والفنية والإنسانية والاجتماعية في مواقف حياتية.

3- إيجاد الفرد المكتف ذاتياً.

4- إيجاد الفرد المسؤول نحو العائلة وجماعة العمل والمجتمع ويظهر فعالية للخدمة الاجتماعية.

5- التفكير الناقد وحل المشكلات في المواقف المدرسية والحياتية.

6- استخدام المعرفة بذكاء.

وقد أورد جرنلند (Gronlund,1974) ثلاثة من الأمور الهامة التي يجب أخذها بعين الاعتبار فيما يختص بمفهوم المساءلة وهي :

1- التأكيد على المسؤولية الجماعية للموظفين التربويين من مديرين ومعلمين وإداريين وليس على المسؤولية الفردية للمعلم.

2- التأكيد على مسؤولية لجان المدارس وتزويدها بالإمكانيات والوسائل والموارد اللازمة لتفعيل الأداء.

3- التأكيد على أهمية تعريف وتوضيح وشرح الأهداف في برامج المساءلة التربوية.

ويتصل أيضا بمفهوم المساءلة أربعة من الأسس الهامة:

1- الهدف من المحافظة على برامج المساءلة التربوية هو تحسين نوعية التعليم.

2- أي شخص أو مجموعة من الأفراد أو الجماعات يمكن أن تؤثر على نوعية أو طبيعة الخبرة التعليمية التربوية يجب أن يكون مساءلا أمام الطلاب والأهالي والمجتمع.

3- ترتبط المساءلة التربوية بالناتج التعليمي ولكن يجب قياسها في ضوء المدخلات والعمليات .

4- المدارس بما فيها من مديرين ومعلمين يجب أن يكونوا مساءلين عن تحقيق النمو العاطفي والنفسي والشخصي عند الطلاب مثلما هم مساءلون عن تحقيق الأهداف المعرفية والأكاديمية (DeNovellis,Lewis,1974) .

والإطار المفاهيمي للمساءلة يجب أن يكون ديناميكيا، وقابلا للتغيير والتجاوب مع النقد البناء والمعطيات الجديدة والمتغيرات بالإضافة للتغيرات المتواصلة في ممارسات التقييم .

كما يجب الأخذ بعين الاعتبار للافتراضات المرتبطة بالإطار المفاهيمي للمساءلة التربوية وهي:

1- تحتاج المدخلات والعمليات والمخرجات لتأطير شامل وواسع المدى بحيث تطبق هذه الأطر على جميع الطلاب مهما اختلفت خصائصهم الفردية.
2- يركز الإطار المفاهيمي للمساءلة على النتائج المنشودة (مثال:مستويات عليا لتحصيل الطلاب) ولكنه وبنفس الوقت يتحسس للنتائج غير المرغوبة (مثال:نسبة الرسوب العالية).
3- يجب أن يشتمل الإطار المفاهيمي للمساءلة على نتائج مباشرة (المهارات الرياضية) والنتائج غير المباشرة والطويلة المدى (الحصول على وظيفة).
4- يجب أن يتم ربط مؤشرات نتائج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مفاهيمياً وإجرائيا مع الطلاب الآخرين.
5- يجب أن تأخذ المؤشرات اعتبارا لاختلاف الجنس والعنصر والثقافة بالإضافة للخصائص الأخرى للطلاب.
6- يجب أن تعمل المؤشرات على تزويد برامج المساءلة بالمعلومات والبيانات اللازمة لصياغة السياسة العامة وصنع القرار على مستوى الدولة والمديريات.
7- يجب أن تتمتع المؤشرات بالمرونة والديناميكية بحيث تتجاوب مع التغيرات والتطورات المستقبلية لقياس المدخلات والمحتوى والمضمون والعمليات التعليمية بالإضافة للنتائج.(Ysseldyke et.al,1998)

عناصر المساءلة التربوية

لقد ذكرت لويس (Lewis ,2001)خمسة من العناصر الهامة لنظام المساءلة التربوية وهي:

1 – معايير واضحة ومدروسة وقابله للتطبيق.
2 – التقييم المستند على تلك المعايير.
3 – إعلان للنتائج بناء على البيانات الدقيقة.
4 – عملية اتخاذ القرار اللامركزي.
5 – نظام فاعل لتغذية راجعة.

أما اولسن(Olson,1999) فقد أوضح أن نظام المساءلة التربوي يشتمل على العناصر التالية:

1- امتحانات تقيس مدى الوصول للمعايير.
2- بطاقات التقارير (Report Card):لتلخيص أداء كل مدرسة على حده.
3- مساعده موجهة: لمساعدة المدارس ذات الأداء المتدني على تحسين أدائها.
4- مكافآت للمدارس بناء على أدائها الجيد.
5- السلطة والنفوذ لإغلاق أو إعادة تشكيل المدارس التي لم تُحسن أداءَها عبر سنوات.

وقد وضع المركز الوطني للمخرجات التربوية (NCEO) العناصر التالية للمساءلة التربوية:

1- الأهداف.
2- مؤشرات الوصول للأهداف.
3- القياس والتقييم.
4- تحليل البيانات.
5- إجراءات لتقديم التقارير .
6- النتائج والعواقب .

وقد ورد في (Governors Report ,1998) أن نظام المساءلة التربوي يجب أن يشتمل على العناصر التالية حتى ينجح :

1- معايير موحدة ومتفق عليها وتلقى الدعم من الدولة.
2- مديريات ذات دور بارز وفعال.
3- تقييم الحاجات لكل مدرسة على حدة.
4- توفير مساحة من الحرية لاستخدام الموارد و والإمكانات في عملية التطوير.
5- المساعدة الموجهة والهادفة.
6- التغذية الراجعة السريعة والحازمة.
7- عملية تواصل مع الأهالي لتزويدهم بالمعلومات الدقيقة.

وقد تم الاتفاق على مجموعة من العناصر التي تتوافق مع جميع الأهداف العملية للمساءلة وأنواعها.وهذه العناصر يمكن أن تعمل كاستراتيجية لعمل المساءلة التربوي.(Southern Regional Educational Board ,1998)

1- معايير محدده تخدم الأهداف الموضوعة.
2- تقييم مدى تقدم الطلاب.
3- تقديم تقارير للنتائج.
4- تخصيص مكافآت محفزة وعقوبات رادعة بناء على النتائج.
5- تمويل عمليات تطوير موجه وهادف للتربويين من مديرين ومعلمين بناء على التغذية الراجعة.(Watt, Gaines , Greech ,1998)

ويمكن توضيح هذه العناصر على النحو التالي :

1- المعايير :(Standards)

تعمل المعايير كبوصلة لتساعد التربويين من مديرين ومعلمين في اتخاذ القرار حول المحتويات التي يجب التركيز عليها.وكذلك فهي تعمل على:

أ.توضيح عملية التفهم.
ب. تفعيل الاتصال.
ج. تدفع نحو المثابرة.
د. إيجاد الهدف الجماعي. (Lashway ,2001).

ويجب أن تشتمل المعايير على بعد تطويري يسمح بالتعديل والتغيير.ونظام معلومات لتوضيح الوضع الراهن.بالإضافة لاستخدام مؤشرات نظامية لتوفير العدالة لجميع الفئات.(Lewis ,2001) .

2- التقييم:(Assessment)

وهي عملية جمع المعلومات والبيانات ونتائج الاختبارات لأهداف اتخاذ القرار بخصوص الأفراد والجماعات والأنظمة(Ysseldyke,et.al,1998. P.4)

إن عمليـة اختبـار الطـلاب مـن العمليـات الروتينيـة فـي المـدارس. ومـن الضروري الاهتمام بأدوات التقييم وذلك من حيث:

أ. قدرة الأداة على تفادي التحيز.

ب. كيفية التعامل مع الموضوعية والذاتية في عملية تقييم الطلاب.

ج. أثر الأداة على المنهاج والتعليم.

وبالإضافة للأداة يتأثر التقييم بالفرد الذي يقوم بعملية التقييم، وذلك من حيث:

أ- إلى أي مدى يستخدم التقييم بطرق تخدم التعلم والتعليم.

ب- إلى أي مدى يركز على المساواة والعدل في استراتيجيات التقييم.

ج- إلـى أي مـدى يعمـل علـى تطـوير سياسـات منسـجمة مـع الأهـداف واستراتيجيات التقييم والحدود الموضوعة مسبقا.

د- إلى أي مدى يعمل على تطوير وتحسين عمليات التقييم بحيث تتناسب مع الموارد والامكانات المتاحة.

هـ- إلـى أي مـدى يـدعم التطـوير المهنـي لـدى المعلمـين بالإضـافة للتطـوير المنظمي المدرسي (Hammond, 1994).

3 – تقديم تقارير بالنتائج (Reporting Results)

حتـى يكـون للتقـارير أثرهـا الفعـال يجـب إيصـالها إلـى مـن هـم فـي موقـع يـؤهلهم لاتخـاذ القرار وهم المعلمـون والمـديرون والطـلاب والآبـاء وصـناع القرار فـي المجتمـع. كما أن برامج المساءلة تؤكد على الحاجة إلى إعلام المجتمع.وتعتمد بعض الولايات الأمريكية ما يسمى (بطاقات التقرير). وتحتوي هذه البطاقات على علامات الطلاب بالإضافة لمعلومات أخرى تعتبر ضرورية وهامة مثل:

أ- معدل الحضور والغياب للطلاب.

ب- الأمن والسلامة داخل المدرسة.

ج- مدى تأهيل المعلمين وكفاءتهم.

د- رواتب المعلمين.

هـ- أحجام الصفوف في المدارس.(Beare, Caldwell, Millikan,1992).

والهدف من وراء هذه العملية هو إعطاء فكره للممولين وصناع القرار عن كيفية أداء المدارس لعملها.وبذلك تكون قراراتهم مبنية على أساس سليم ودقيق. وكذلك فانه عندما يتم تصنيف المدارس إلى مستويات، فانه سيكون هناك ضغوطات على المدارس ذات المستوى المنخفض من اجل رفع مستواها وبذل جهود أفضل.أما إذا صنفت المدرسة بالمستوى المرتفع فان ذلك سوف يجلب اكبر عدد من الطلاب وتصبح أنموذجا يحتذي من قبل المدارس الأخرى (Lashway ,2001).

4 – الحوافز والعقوبات: (Incentives and Sanctions)

هذه المرحلة تشتمل على الحوافز والعقوبات. فعندما يكون تحصيل الطلاب جيدا يجب أن يتم ترفيعهم وتخريجهم. وكذلك بالنسبة لمديريهم ومعلميهم فيجب أن تكون لهم مكافآت سواء معنوية أو مادية . أما إذا كان الوضع معكوسا فيجب ألا يكون هناك ترفيع للطلاب وكذلك مديريهم ومعلميهم يجب أن يتم توجيه العقوبات اللازمة لهم. (Lashway ,2001)

ويعتبر بعض المعلمين أن المكافآت المالية محفز جيد لهم وكذلك الحسومات في حال الأداء المتدني يمكن أن تكون محفزا للعمل الجاد وتفادي العقوبة. وبذلك فكلاهما سواء المكافآت أو الحسومات يمكن أن تشد اهتمام المعلمين والمديرين.(Olson,1999)

5- التطوير الهادف والموجه:(Targeting Development)

إن عملية المساءلة لا تكتمل ولا تؤدي هدفها إن لم ترتبط بتحسين الطاقات المنظمية. وحتى في الأنظمة التي توفر حوافز مجزيه في حال الأداء المرتفع لا يمكن للمعلمين والإداريين أن يتحسنوا ويتطوروا إن لم يتم توفير التدريب الكافي والتأهيل الجيد .

لذلك تحتاج أنظمة المساءلة إلى برامج تطوير وتدريب على مستويات عليا بحيث تعطى التمويل والجهد والزمن اللازم حتى يكون لها الأثر الفاعل. كما يجب ربط عمليات التطوير بتحصيل الطلاب وما يحصل داخل الغرف الصفية، وأن تكون على مدار العام الدراسي وليس فقط في بدايته.(Moffett ,1994) .

وتعمل هذه العناصر معا من اجل الوصول إلى جهود متسقة ومتناسقة لتحسين تعلم الطلاب. فالمعايير تعطي هدفا واضحا لا لبس فيه ولا غموض يوفر للتربويين من

معلمين ومديرين الدليل والموجه أثناء عملهم للتركيز على الأهداف المنشودة. ثم التقييم المصمم بشكل حذر وبعناية يعطي البرهان الملموس لمدى الوصول لتلك الأهداف واختبار مدى تقدم الطلاب وتحسنهم. ويأتي بعد ذلك التطوير المهني الذي يتماشى مع المعايير ونتائج الاختبارات لتلبية الاحتياجات ومساعدة المدارس على تطوير قدرات معينة للوصول للأهداف.ويتبع ذلك إعلان للنتائج للمجتمع المحلي والآباء لتعزيز عملية التواصل مع المجتمع المحلي وضمان مشاركته ودعمه بالإضافة لما يحدثه إعلان النتائج من ضغوط على المدرسة لتحسين أدائها. وأخيرا، المكافآت والعقوبات والتي تعطي الإثبات الرسمي عن جهود المدارس وأدائها.ومع أن فكرة المكافآت والعقوبات هي فكرة بديهية للمجتمع، ولكنها تبقى من الموضوعات الجدلية في المساءلة. ففي أمريكا اتجهت معظم الولايات بشكل حذر نحو تقديم الحوافز الإيجابية أو توجيه العقوبات السلبية. ولكن من الأمور المتفق عليها بشكل واضح وبديهي أن المساءلة بدون العقوبات تكون بلا معنى وفارغة المضمون.(Lashway,1999)

أنواع المساءلة:

لقد حاول الباحثون التربويون تقسيم وتصنيف المساءلة إلى أنواع عدة وكل طرف ينطلق في تصنيفه للمساءلة من الرؤى والمسلمات التي يستند إليها في بناء نظام للمساءلة.

فقد صنفت هاموند (Hamound,1989) المساءلة إلى الأنواع التالية :

1-المساءلة السياسية:

المدارس في المجتمعات الديمقراطية هي مؤسسات عامة وتحتاج إلى اتخاذ قرارات خاضعة للتدقيق من قبل الحكومة واللجان المنتخبة. والمساءلة السياسية تعتمد على عملية تلبية رغبات الناخبين والتي تكون مرتبطة بالمطالبة بتحصيل أفضل للطلاب واعتماد معايير وأسس مهنية.

ولكن وعلى الرغم من رغبة الأهالي باعتماد معايير ومستويات أفضل لأبنائهم، إلا أنهم يقاومون زيادة الواجبات البيتية لأبنائهم.

2- المساءلة القانونية:

تلتزم المدارس بالتزامات قانونية نحو الأهالي. ويستطيع الأفراد تقديم شكاوى للمحكمة لتسوية الخلاف. ولكن لوحظ أن القاضي يتردد في بعض القضايا مثل فشل المعلم في تعليم الطالب القراءة.وذلك لأنه لا يريد أن يكون بديلا عن التربويين المهنيين.ومع ذلك يمكن القول أن المساءلة القانونية وضعت الإطار المرجعي للممارسات التي على المدرسة التقيد بها.

3- المساءلة البيروقراطية:

عمدت المؤسسات الحكومية إلى شكل من أشكال البيروقراطية وذلك بسبب ابتعاد صناع القرار عما يحصل داخل الغرف الصفية،من اجل التأكيد على التقيد بالممارسات والإجراءات المرغوبة .فالمديريات التربوية تترجم رغبات المشرعين إلى سياسة ويضعون القوانين التي يفترض من المعلمين والمديرين إتباعها .وهذا الشكل من المساءلة يعتبر أكثر الأشكال وضوحا.كما أن عملية وضع القوانين وتنفيذها يعطي مؤشرا أكيدا للأباء بأن المدارس تعمل بشكل مرض.

4- المساءلة المهنية.

تركز المساءلة المهنية على الخدمات الموجهة للزبون (client oriented) وأساسها المعرفة (knowledge –based) .وتفترض أن أفضل ممارسات وأفضل أساليب هي التي تستند على الأبحاث والدراسات العملية.وتعمل المساءلة المهنية على المستوى المحلي حيث يقرر المعلمون وبشكل فردي الأهداف التي ينوون تحقيقها مع كل طالب. وحتى ينجح هذا الشكل من المساءلة يجب أن يكون المعلم:

أ- على درجة عالية من التدريب.

ب- على درجة عالية من المعرفة.

ج- على درجة عالية من الولاء نحو طلابه.

والمساءلة المهنية تركز على مسؤولية المعلم نحو طلابه أكثر من مسؤولية صناع القرار وهذا النوع من المساءلة يصطدم في الأغلب مع القوانين البيروقراطية السائدة.

5- المساءلة التسويقية:

يعتقد بعض التربويين إن أفضل شكل من أشكال المساءلة هي المساءلة التسويقية. ويعني ذلك الحاجة إلى دخول سوق تنافسي من اجل إرضاء متطلبات الأهالي.وانه يجب أن يقدم للآباء ما يريدونه وإلا فان الأهالي سوف يأخذون أبناءهم إلى مدارس أخرى.

مبررات المساءلة التربوية:

في ضوء ما تقدم في الصفحات السابقة من الحديث عن تطور المساءلة ونشأتها وأنواعها، وكذلك عناصرها ومكوناتها وتزايد الاهتمام ببرامجها واستراتيجيتها،أصبح إيجاد أنظمة مساءلة في النظام التربوي ضرورة لا بد منها.

ولقد أشار واجنر(Wagner,1989) لجملة من المبررات التي دفعت إلى البحث عن أنظمة مساءلة فعالة منها:

1- زيادة التكلفة المالية في كل سنة عن التي سبقتها للصرف على التعليم والمدارس، حيث نادى البعض بأنه من غير المعقول زيادة الصرف الحكومي إلى مستويات عالية دون أن يكون هناك مؤشرات للوصول إلى الأهداف والنتائج المنشودة.
2- فشل التعليم في بعض الأحيان في الوصول لنتائج مرضية في اكتساب مهارات ضرورية وهامة مثل القراءة والكتابة والحساب.
3- زيادة الاهتمام من قبل المجتمع والآباء والمطالبة بوجود نظام مساءلة فعال بحيث يساعد على رفع مستويات التحصيل لدى أبنائهم.

كما أضاف جرنلند (Gronlund ,1974) .

4- إدراك أن تقنيات الإدارة المستخدمة في برامج المساءلة في الحكومة والصناعة يمكن تكييفها لتناسب التعليم.
5- التطورات الحديثة والجديدة في التعليم والعمل على مواكبة التعليم للتطور التكنولوجي.
6- التركيز على المخرجات التعليمية وأداء الطلاب.

وأضاف (الطويل ,2000)

7- الوعي المتزايد لدور المساءلة كعامل لضبط النوعية والكفاية والأداء الجيد.

8- نجاح مترتبات الخبرات والتجارب في البلدان التي طبقت المساءلة لفترة طويلة نسبيا.

9- وجود حالة من عدم التوازن بين التوقعات والإنجاز في المؤسسات التربوية.

أهداف المساءلة التربوية:

ولا بد من الإشارة لأهم الأهداف التي يتوقع من المساءلة التربوية تحقيقها. فقد ذكر مكفرسون(Macpherson ,1996,p.80) أن المساءلة التربوية بمعاييرها وعملياتها تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية :

1- التقويم التكويني والختامي.
2- توفير الشرعية القانونية للممارسات والتطبيقات في المدارس.
3- تطوير السياسة التربوية.
4- إيصال المعلومات والبيانات الدقيقة لصناع القرار والممولين.
5- إعادة صياغة قيم المجتمع ونقلها من خلال الأثر الكبير الذي تحدثه المساءلة على المؤسسات التعليمية.

كما أشار هيل وروبن(Hill;Robin,1997) إلى أن المساءلة الفعالة يجب أن تحقق الأهداف التالية :

1- تحسين المستوى التعليمي للمدارس.
2- تمويل المدارس باحتياجاتها كل حسب حاجته.
3- إعطاء تقارير حقيقية لمستوى تحصيل الطلاب.
4- تصنيف المدارس ومكافأة المستويات المرتفعة وتحسين أوضاع المدارس ذات المستوى المتدني.
5- إعادة تشكيل المدارس التي فشلت مرارا في تحسين مستوى طلابها.
6- إعادة ترتيب وتوزيع المسؤوليات على الأقسام الإدارية في المديريات.

وأضافت لويس (Lewis , 2001) ما يلي :-

أ-التطوير المهني لكل من المديرين والمعلمين.

ب- تعزيز دور المدير في عملية تطوير التعليم ومتابعة المعلم.

ج- تطوير برامج تقييم تستند على معايير لتحقيق المساواة والعدالة.

ويضيف (الطويل ،1999) :

أ- تصحيح الأخطاء ومحاولة منع تكرارها.

ب- الوصول إلى مستوى عال من الأداء في بعديه الكمي والكيفي.

ج- تخليص الإدارة من المحسوبية.

د- دفع الإدارة نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص.

هـ- التركيز على أهمية المدخلات والممارسات ثم المخرجات المقاسة بدقة.

إن المساءلة التربوية يجب أن تكون تكوينية وختامية أي يجب أن تكون مصاحبة لكافة مراحل الأداء في النظام كافة بهدف تدعيم وإثراء ايجابيات هذا الأداء وتدارك الخلل قبل وقوعه والعمل على منعه إن أمكن وطرح بدائل معالجته قبل استفحاله. فالمساءلة ليست بالخطوة الأخيرة في متابعة الوظيفة الإدارية بل هي عملية ملازمة ومرافقة لكل مرحلة من مراحل العمل الإداري هدفها التحقق فيما إذا كان كل شيء في أداء النظام يسير وفقا للخطة المرسومة والأهداف والغايات المحددة وبالاستناد للمعايير المقررة.

كما أن المساءلة تعمل على تصحيح الأخطاء ومنع تكرار حدوثها وفي الوقت نفسه تدعم الايجابيات وتعززها وتحث على ممارستها .وبذلك فان الأداء يتم ضمن الأطر التي حددتها الأهداف والمرامي ووفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميز من الكفاية والفعالية ودون أي تسيب أو ترهل أو إهدار .

مشكلات وصعوبات المساءلة التربوية:

ومع هذا الكم من الأهداف التي تترتب على المساءلة لتحقيقها، تواجه المساءلة التربوية العديد من المشكلات مثل:

أ- عملية توحيد المعايير لجميع المدارس وجميع المستويات.

ب- اثر التخطيط التربوي بعيد المدى.
ج- عملية إشراك المجتمع المحلي في اتخاذ القرار.
د- عملية تقييم أداء المدارس وبرامجها.
هـ- تحديد من هو المساءل عن تعلم الطلاب.
و- ظهور الآثار غير المرغوبة وذلك مثل تعليم ما نعتقد أن الطالب سوف يمتحن فيه (نعلم من أجل النجاح في الامتحان).
ز- عدم إدراك مفهوم المساءلة ودورها .
ح- ظهور الاتجاهات السلبية نحو المساءلة .
ط- تحديد الأهداف وتعريفها .
ي- تعرف المخرجات وتحديدها .
ك- ترابط المنهاج.
ل- صعوبة تطوير توقعات المجتمع إن لم يواكبها تطوير للإداريين التربويين .
(Combs,1975;Gronlund,1974; Ruddell, 1973 ,Burger.et,al,2001; الطويل؛2000).

زيادة فعالية المساءلة:

وقد وضع العديد من التربويين مجموعة من العوامل التي يجب أن تتوافر في برامج المساءلة لزيادة فعاليتها ،ومنها ما ورد في سييرا وجانتز Sciara and Jantz, 1972):

1- انخراط المجتمع ومشاركته .
2- تقييم الحاجات المتواصل .
3- أهداف للأداء.
4- عقود الأداء التي تؤكد على المخرجات.
5- أدوات تقنية وفنية تشتمل على استبانات كفاءة لبرامج الأهداف والفعاليات وتقييم كفاءة النظام .

6- تطوير الموظفين.

7- تقويم شامل.

8- فعالية الكلفة.

9- أنظمة إدارية مثل PPBS (Program Planning and Budgeting Systems)

10- تحليل وتدقيق وفحص مستمر ومتواصل للنتائج .

كما وضع هانسن (Hansen ,1993) أيضا مجموعة من العوامل التي يجب توافرها لزيادة فعالية واثر برامج المساءلة وهي :

1- مجموعة واسعة ومتعددة من مؤشرات الأداء .
2- أهداف ومعايير واقعية تفرض من الدولة بحيث تكون قابلة للتنفيذ من كل مديرية .
3- التطوير المهني والأكاديمي للموظفين والتربويين والعمل على تغيير ثقافة المديريات والمدارس .
4- نظام مكافآت وعقوبات متوازن بحيث لا يؤدي إلى إهانة وإذلال المديريات والمدارس في حال فشلها في تحقيق الأهداف المنشودة .
5- الإكثار من الأبحاث والدراسات والاعتماد على البيانات الدقيقة العلمية بحيث يتم ربط المدخلات والمخرجات والمتغيرات المقترنة بكل منهم للخروج بالنتائج الصحيحة لمعرفة أفضل البرامج التربوية وأنجعها.
6- توفير الموارد اللازمة لتمكين المدارس التي لم تستطع مقابلة الأهداف الموضوعة من تطوير استراتيجيات طارئة مناسبة لها.

وقد وضع جرنلند (Gronlund,1974) خطوطا عريضة من اجل زيادة فعالية برامج المساءلة وهي :

1- أن تكون البرامج مبنية على جهود مشتركة للمعلمين والمديرين ولجان المدارس والآباء والطلاب.

2- أن تأخذ البرامج بعين الاعتبار جميع العوامل المؤثرة على التعليم عند توجيه المسؤولية عن النمو الأكاديمي للطلاب.
3- يجب أن ترتبط البرامج بأهداف التعليم الهامة بحيث يركز على الأهداف النفسية والشخصية والمعرفية لبرامج المدرسة.
4- أن تركز البرامج على الأهداف التي يمكن قياسها.
5- أن تستند البرامج على نظام تقويم شامل.
6- أن توفر البرامج الحرية للمعلمين لممارسة الأساليب والوسائل الجديدة.
7- يجب أن تشتمل البرامج على تقويم للآثار غير المرغوبة والمحتملة للبرامج.
8- يجب أن يكون هناك آلية داخلية من أجل التطوير المستمر للتعليم والتعلم.
9- أن يؤخذ بعين الاعتبار المشكلات التقنية والفنية التي يمكن أن تطرأ في عملية قياس النمو والتطور الأكاديمي للطلاب.
10- يجب أن تحتوي البرامج على نظام معلوماتي مناسب بحيث يتم إيصال المعلومات للمعلمين والإداريين والآباء والطلاب والجهات الأخرى ذات العلاقة بحيث تصبح واضحة ويمكن فهمها والاستفادة منها في عمليات صنع القرار.

لقد كتب الكثير عن كيفية زيادة فعالية المساءلة ولكن كيف تقابل المدارس توقعات المساءلة من الأمور البالغة الأهمية. فالطريقة التي تتعامل بها المدارس مع المساءلة وتوقعاتها يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. فمع أن المعايير والأسس والأهداف توضع على مستوى الدولة، ولكن عملية التحسين والتطوير تحدث على المستوى المحلي.لذلك يجب مراقبة المؤشرات ذات الأهمية ويجب أن تسير عملية التطوير المهني جنبا إلى جنب مع عملية تطوير وتحسين الأهداف وما يتبعها من تطوير للمناهج.كما يجب التأكيد على إدراك مفهوم المساءلة وإيجاد توجه إيجابي لدى التربويين في المدارس نحو المساءلة.كما لابد من العمل على تطوير ثقافة محلية وداخلية للمساءلة بحيث تصبح متطلبات المساءلة نابعة من الذات ويتم تعزيزها.

ومثال على ذلك أن تضع المدرسة مؤشرات للأداء بالإضافة لما وضعته الدولة مثل :معدل إنهاء المنهاج ،وعدد الكتب التي تمت قراءتها في البيت ومستوى الانضباط .ثم تتم الاستعانة بهذه المؤشرات من اجل الحوار والمناقشة داخل المدرسة بمشاركة

المدير والمعلمين والطلاب والآباء والمجتمع المحلي. والوصول لتطوير رؤى جديدة مع التأكيد على التقييم الذاتي والأبحاث الإجرائية(Lashway,1999) .

وتقع على المدير أعباء تهيئة المدرسة للاستجابة لمتطلبات المساءلة التربوية. إذ إن عليه أن يكون فعالا وديناميكيا ولديه الرغبة في تبني وتعزيز رؤى تربوية حديثة ومتطورة (Abelman and Elmore,1999).

وقد وضعت جمعية مديري مدارس مدينة واشنطن (The Association of Washington School administrators) مجموعة من المهام التي على قادة المدارس تحمل مسؤولياتها وبالتالي المساءلة عنها وهي:

1- تصميم وتنفيذ ومتابعة الإجراءات والممارسات التي تعمل على إيجاد البيئة المدرسية الآمنة والمنضبطة.
2- دعم ومساندة الثقافة المدرسية التي تؤدي إلى التطوير المستمر للطلاب والمعلمين.
3- قيادة التطوير والتنفيذ والتقييم للخطط المستندة على المعايير والبيانات الدقيقة من اجل تحسين تعلم الطلاب وتحصيلهم.
4- متابعة ومساعدة المعلمين في تنفيذ المنهاج والتعليمات بحيث تكون هذه المساعدة متسقة مع الأهداف التربوية التعليمية العامة.
5- إدارة الموارد الإنسانية والمادية لإنجاز وتحقيق الأهداف المتعلقة بتعليم الطلاب.
6- التواصل المستمر مع الزملاء والآباء ولجان المجتمع.
7- وعلى الوزارة بشكل عام والمديريات بشكل خاص توفير وتزويد المدير بالدعم اللازم والسلطة التي يحتاجها.وأيضا تزويد المدير بالسياسة العامة والإطار التخطيطي العام ، بالإضافة إلى الموارد والامكانات الضرورية من اجل عملية التطوير المهني .

ولا يمكن أن ننكر دور المدير وتأثيره على البيئة التعليمية داخل المدرسة. فالمدير يؤثر على البيئة التعليمية بشكل مباشر وغير مباشر وذلك عن طريق:

أ. إيجاد نظام مكافآت يعمل على تعزيز الإنجاز الأكاديمي والجهود المنتجة.

ب. المحافظة على مستوى عال من الاستبصار والرؤيا المستقبلية مع ترتيب للاولويات وإيصالها لصناع القرار والمعنيين.

ج. إيجاد معايير واضحة تجسد التوقعات المدرسية المتوقعة من الطلاب.

د. ترشيح وإشراك المعلمين في برامج رفع الكفاية والأداء بحيث تتسق هذه البرامج مع الحاجات والأهداف الموضوعة.(Hallinger and Murphy,1987)

ولابد أن يتوفر الدعم اللازم من المديرية لتوفير الدور القيادي للمدير وذلك من خلال إزالة العقبات التي تواجه المدير والتركيز على عمليات التدريب والتطوير المهني للمديرين. كما أن على المديرية العمل على تعريف الدور القيادي للمدير وذلك حتى يدرك المدير ما هو متوقع منه، و استخدام أنظمة تقييم تعتمد على بيانات دقيقة ومعايير واضحة بحيث تكون صالحة للمساءلة التربوية وبالتالي للإصلاح التربوي المنظم (Hallinger and Murphy,1987) .

وعلى القادة التربويين ومن اجل التطوير والتحسين الجوهري والشامل لجميع الطلاب الاهتمام باستراتيجيات الإصلاح والتي يمكن أن يتم تعميقها وتجذ يرها بحيث يكون لها اكبر الأثر على تعلم الطلاب. ويجب تجنب استراتيجيات جلد الذات (self- defeating strategies) التي وعلى الرغم من إصرار البعض على استعمالها وتكرارها لم يكن لها أية آثار إيجابية في الماضي .كما أن على القادة إدراك قوة واثر استراتيجيات بناء القدرة المنظمية والتي تتماشى جنبا إلى جنب مع إطار عمل مرجعي للمساءلة من اجل المزيد من الإنجاز والتغيير المميز في الميدان.(Burger,et,al,2001).

ويواجه المديرون مجموعة من التحديات التي جاءت نتيجة لإعادة تعريف المساءلة عما كانت عليه قبل عقود مضت.فلقد كان المدير يواجه تحديا في كونه صاحب الكلمة الأولى وهو الذي يعطي الأوامر ويصدر التعليمات ويقود المنظمة. ولكن المساءلة اليوم تدعو إلى المشاركة في اتخاذ القرار داخل المدرسة وتفعيل الديمقراطية. ومع أن المسؤولية النهائية تقع على المدير ولكن عليه العمل من خلال الآخرين للوصول للنتائج المرغوبة (Lashway,2001) .

ويمكن إجمال هذه التحديات كما يلي:

أ. على المديرين قيادة موظفيهم في البحث عن استراتيجيات تربوية لمواجهة التوقعات الجديدة العائدة للمعايير الحديثة والتي تنادي برفع مستوى التحصيل، بالإضافة إلى تحسين المهارات الأكاديمية.فالمهام تتطلب معلما مبدعا ومتميزا وليس فقط مطبقا للأساليب التقليدية وحسب.

ب. على المديرين قيادة الموارد التنظيمية لدعم المدخلات المستندة على المعايير.وهذا يعني ليس فقط إيجاد الوقت والمال ولكن إعادة تنظيم للممارسات والسياسات والتوظيف والجدولة مما يزيد من قدرة المدرسة على مواجهة المعايير الجديدة.

ج. على المديرين توفير القيادة التي تدعم المعايير بشكل إيجابي وكذلك حماية القيم والتقاليد.

فالمعايير بيروقراطية الاعتماد وليست أهدافاً تربوية، ويمكن أن تكون متطفلة في حياة المدرسة وغير متحسسة للحاجات الإنسانية التي على الممارسين أن يكونوا مواظبين لخدمتها بولاء وانتماء. وعلى القادة التربويين الموازنة بين المتطلبات الخارجية والقيم الداخلية للمدرسة (Beare, et,al,1992) .

وقد وضع الكخن (Kukhun,1975) نموذجا للمساءلة التربوية يتضمن مجموعة من الخطوات والأدوار من أجل تطبيقه في الأردن .

وقد رتب الكخن هذه الخطوات والأدوار كما يلي:

أولا – دور وزارة التربية والتعليم: لجعل المساءلة التربوية حقيقية في كل مدرسة في الأردن يجب الاهتمام بـ:

1- توفير المعلومات اللازمة عن مفهوم المساءلة التربوية.
2- الالتزام بتطبيق المفهوم.
3- وجود خطط محلية لتطبيق برامج المساءلة.
4- توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لتطبيق المساءلة.
5- وضع الأهداف العامة وأهداف المنهاج والاهتمام بتقييم الحاجات والمكتبة ومستلزماتها وتطوير المعلمين والإداريين وتقييم الامتحانات.

6- الحاجة إلى تفعيل دور الكليات والجامعات لعمل دورات أكاديمية للمديرين والمعلمين عن المساءلة التربوية.

ثانيا – دور المديريات التربوية:

1- أن تدرك مفهوم المساءلة وأهميتها.
2- أن تعين قادة مسؤولين عن توعية المديرين والمعلمين في كل منطقة تعليمية عن مفهوم المساءلة وبرامجها وأهميتها.
3- التأكد من أن الخطط المحلية والتابعة لكل منطقة قد تم تنفيذها.
4- العمل على تطبيق برامج المساءلة بشكل كلي وشامل.
5- توفير الإمكانات والموارد المالية اللازمة لتطبيق برامج المساءلة.
6- تزويد المعلمين والمديرين بدورات خلال الخدمة كلما لزم الأمر.

ثالثا – دور المديرين في المدارس:

1- إدراك المديرين لمفهوم المساءلة بشكل واضح وشامل.
2- توفير التعزيز اللازم للموظفين والقادة لتطبيق برامج المساءلة.
3- توفير المناخ المناسب لتطبيق المساءلة.

رابعا – دور المعلمين:

1- إدراك مفهوم المساءلة التربوية وأهميتها.
2- تطبيق المساءلة التربوية في داخل الغرفة الصفية.
3- المشاركة في كل الدورات التي يرشح لها خلال الخدمة لتطبيق المساءلة.

خامسا – دور المجتمع:

1- تفهم وإدراك مفهوم المساءلة وأهميتها والمساهمة في الدعم اللازم.
2- مساعدة المدارس في تطبيق برامج المساءلة.
3- توفير الموارد والامكانات اللازمة ما أمكن.

وإذا أردنا تحقيق مفهوم المساءلة التربوية ضمن أقصى طاقاتها وامكاناتها فلا بد أن تصبح المساءلة عنصرا رئيسا في نظمنا التربوية.وذلك بان تمارس كل وحدة بعد المساءلة فيها حتى تكون في المحصلة مساءلة ممثلة للنظام بأكمله مما يعطي

المسؤول الرئيسي للنظام المقدرة على استبصار حقيقي لفعالية وكفاية أداء نظامه . ولكن يتطلب الأمر أفرادا قادرين على ممارسة المساءلة الواعية.إذ لا يمكن تفعيل مفهوم المساءلة التربوية بعيدا عن قناعات التربويين من مديرين ومعلمين وإحساسهم بأهمية ومردود تفعيل هذا المفهوم وأثره على جودة أداء النظام.

ونستنتج مما تقدم أن إدراك مفهوم المساءلة التربوية وأهميتها وأهدافها من الأمور الهامة التي تعمل على إنجاح المساءلة التربوية.

ومن أجل جعل المؤسسات أكثر قدرة على تفعيل برامج المساءلة أصبح لزاما على الأنظمة التربوية زيادة الإدراك لدى التربويين من مديرين ومعلمين وإداريين لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وأهميتها كعامل لضبط النوعية والكفاية والأداء.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة حيث تهدف إلى التعرف على مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها في الأردن.

مشكلة الدراسة:

تولي القيادة في المملكة الأردنية الهاشمية اهتماما بالغا بتنمية الموارد البشرية، حيث وضعت ذلك في مقدمة أولوياتها ،باعتبار أن التنمية هدفها الإنسان الأردني .كما وان وزارة التربية والتعليم تؤكد على ضرورة النهوض بالعملية التربوية بكافة جوانبها لتحسين المخرجات التربوية المرتكزة على برامج مساءلة فاعلة. الأمر الذي تجلى من خلال المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (1987) وما تلاه من مؤتمرات .

إن موضوع المساءلة من المواضيع التي بدأت تحظى بالاهتمام المتزايد من قبل النظام التربوي في الأردن لما لها من اثر كبير على تحسين نوعية التعليم ورفع مستواه والتأكد من الوصول إلى الأهداف المنشودة. وبما أن النظام التربوي يعنى بنشأة الأجيال ومواكبة المجتمعات للتطور العلمي والتكنولوجي،وكذلك على تلبية طموحات وتوقعات الآباء كان على المساءلة التربوية أن تحظى بالاهتمام اللازم .

وقد أكدت العديد من الدراسات(الدويري ،2002)،(الرديني ، 2000) (Kukhun,1975)،(Levy,1998)،(Mathers,King,2001) وغيرها على أهمية تثقيف التربويين وتوعيتهم بمفهوم المساءلة وأهدافها لما لها من اثر كبير على إنجاح برامج

المساءلة وتفعيلها. إذ أنه لا يمكن لبرامج المساءلة أن تحقق أهدافها كما يجب إن لم يدرك التربويون مفهوم المساءلة وأهميتها.

وقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لمعرفة مدى إدراك المديرين لمفهوم المساءلة وأهدافها.

حيث تبين من خلال إجراء مقابلات مع مجموعة من المديرين والمديرات للاستدلال على مدى فهمهم لمفهوم المساءلة وأهدافها أن هذا المفهوم يعتريه الكثير من الغموض واللبس.

ومن هذا المنطلق أتت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على مدى إدراك المديرين في المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة هذا الإدراك ببعض المتغيرات وهي الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية ومستوى المدرسة.

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية ؟
2- ما مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية ؟
3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($p=0.05$) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية يعزي إلى الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، ومستوى المدرسة ؟
4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($p=0.05$) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، ومستوى المدرسة ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها– حسب علم الباحثة– من الدراسات القليلة التي أجريت حول المساءلة في الإدارة التربوية مما يجعلها إضافة علمية. كما تأمل الباحثة أن تفيد كلاً من:

1- القائمين على النظام التربوي من مخططين وصناع قرار ومديري تربية ومشرفين ليكونوا على إطلاع لمدى إدراك المديرين للمساءلة وأهدافها بحيث يستطيعون العمل على زيادة الوعي والإدراك لهذا المفهوم الإداري وإنجاح تطبيقه.

2- القائمين على إعداد الكوادر الإدارية والتربوية من معاهد وجامعات للعمل على التركيز على مفهوم المساءلة التربوية وأهدافها من اجل ضمان الوصول لأفضل النتائج المرجوة من تفعيل المساءلة التربوية وتطبيقها في مجال الإدارة التربوية.

تعريف مصطلحات الدراسة:

الإدراك : هو عملية تنقية (فلترة) وتنظيم وتفسير المعلومات المرتبطة بالبيئة وهو شكل من أشكال السلوك يتيح للفرد التفاعل والتكيف مع متطلبات الوظيفة والمنظمة .

والإدراك نوعان :

1- الإدراك الحسي : الذي يدركه الفرد من خلال الحواس .

2- الإدراك العقلي : وهو الناتج عن تفاعل الخبرة مع معرفة الفرد (Umstot,1988,p86).

وسوف يتم قياس مدى الإدراك لمفهوم المساءَلة التربوية وأهدافها من خلال الدرجات التي يحصل عليها المستجيبون على الأداة التي تم بناءها من قبل الباحثة لهذه الغاية .

المفهوم : فكرة عامة يتم التوصل إليها بتجريد الخواص المشتركة لمجموعة من الأشياء أو الأحداث . ويتم التعبير عن المفهوم عادةً باستخدام كلمات أو رموز . ويتضمن عملية تعلم المفهوم تجريد صفة أو خاصية لشيء أو حادث وتحديد المكونات والعناصر ثم تعميمها على بقية الأشياء أو الأحداث (حنا الله ، جرجس ،1998).

الهدف : النتيجة النهائية المستهدفة التي يسعى إليها الفرد بوعي أو غير وعي ويبدأ بإثارة الدوافع ولا ينفصل الهدف عن خبرات الفرد والجماعة .

والهدف في المجال التربوي هو نقطة البداية في التخطيط التربوي وأنه سبيل ربط عناصر العملية التعليمية بعضها ببعض وأنه أداة تنظيم للعوامل الداخلية في المواقف التعليمية (أحمد ،1984)

المساءَلة : التزام طرف ما بأن يخضع للمحاسبة من طرف آخر أو جهة أخرى تحاسب وتسائل ويكون على الطرف الأول تقديم تقرير لما تم إنجازه بالإضافة للالتزام بتحقيق الأهداف المنشودة للطرف الآخر . (Bush,1994,p.310)

المساءلة التربوية : تقديم التقارير من قبل المسؤولين عن عملية تعلم الطلاب وتطورهم الأكاديمي من أجل إثبات الوصول للأهداف المنشودة بالإضافة لتقبل اللوم على الفشل والمكافأة على الإنجاز وتقديم الشرح لماذا حصل الفشل وماذا تم لتفادي حصوله مرة ثانية . (Gronlund,1974 .p.1)

حدود الدراسة:

1- اقتصرت هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك للعام الدراسي (2002-2003).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أصبحت المساءلة من الضرورات التي أخذت تعتمدها معظم النظم وبخاصة النظام التربوي الذي يعتبر من الأنظمة الفاعلة والمؤثرة في بناء الأجيال وتلبية توقعات المجتمعات. هذا وسيتم في هذا الفصل استعراض الدراسات التي تم الإطلاع عليها

والتـي تتصـل بموضـوع الدراسـة بصـورة مباشـرة وسـيتم تصـنيف هـذه الدراسـات إلـى دراسات عربية وأخرى أجنبية، كما سيتم عرضها حسب تسلسلها الزمني.

أولا: الدراسات العربية:

دراسة قام بها (الجغبير،1993)بعنوان " درجة فهم مديري الأقسام في وزارة التربية والتعليم للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة الإدارية واثر ذلك في سلوكهم "

وهدفت هذه الدراسة التعرف على درجة فهم مديري الأقسام في التربية والتعليم للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة الإدارية واثر ذلك الفهم في سلوكهم الإداري .

وقد أجريت الدراسة على عينة من (240)مديرا ورئيس قسم في وزارة التربية والتعليم وقد تم جمع المعلومات باستخدام الاستبانة ،وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1-اظهر المديرون فهما عاليا للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة الإدارية .

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الإداري تعزى لفهم الإداريين لمبدأ المساءلة الإدارية .

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الإداري للمديرين وفهمهم للمناخ الديمقراطي تعزى إلى الخبرة.

4-ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فهم المديرين للمناخ الديمقراطي في سلوكهم الإداري تعزى الى المؤهل العلمي .

5-ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فهم المديرين لمبدأ المساءلة الإدارية وسلوكهم الإداري تعزى إلى الخبرة.

كما وقام كل من (القضاة وأيوب،1997) بدراسة تحت عنوان (المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن).

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعايير التي يستند إليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم والتعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارة عن هذه المعايير.

وقد تكونت عينة الدراسة من موظفي وزارة التربية والتعليم والموظفين العاملين في مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون وكانت مكونة من (197) موظفا وموظفة وتم اختيار العينة عشوائيا.

وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية:

1- أن هناك بعض المعايير يجب إعادة النظر فيها.

2- المؤهل العلمي ليس له اثر في درجة رضا العاملين عن معايير المساءلة.

3- عدم تناسب بعض هذه المعايير مع طبيعة الأخطاء التي يقع فيها العاملون.

4- غلبة الاستخدام اللاموضوعي لمعايير المساءلة.

5- الموظف الذي تتم مساءلته غالبا ما لا يعود لممارسة السلوك الذي تمت فيه مساءلته مرة ثانية وبخاصة إذا كانت المساءلة متبوعة بعقوبة.

وفي دراسة قام بها (المحمود،1999) بعنوان " درجات المساءلة والتقويم في الإشراف التربوي ".

وكانت عينة الدراسة قصدية شاملة لجميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (119) مسئولا من مديري تربية ومديرين مساعدين للشؤون الفنية ورؤساء أقسام الإشراف في المديريات العامة للتربية والتعليم في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p=0.05) في درجة التقويم تعزى للمؤهل والخبرة.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p=0.05) في درجة المساءلة تعزى للمؤهل .

ج- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة المساءلة يعزى إلى الخبرة.

د- وجود ارتباط إيجابي بين التقويم والمساءلة،بمعنى أنه كلما زاد التقويم زادت المساءلة.

وقامت (الرد يني ،2000) بدراسة تحت عنوان "اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري

المدارس الثانوية في محافظة العاصمة نحو المساءلة في الإدارة التربوية. واشتمل مجتمع الدراسة على (297)مدرسة ثانوية تشتمل على (297) مديراً ومديرة.

وتكونت عينة الدراسة من (150) مدرسة ثانوية من مدارس المديريات الأربع اختيرت بالطريقة العشوائية.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:-

1- اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة العاصمة نحو المساءلة ايجابية.
2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p=0.05) بين اتجاهات المديرين واتجاهات المديرات نحو المساءلة في الإدارة التربوية.إذ كانت اتجاهات المديرات أكثر إيجابية نحو المساءلة في الإدارة التربوية من اتجاهات المديرين.
3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p=0.05) بين اتجاهات مديري ومديرات المدارس الحكومية واتجاهات مديري ومديرات المدارس الخاصة . حيث كانت اتجاهات مديري المدارس الخاصة أكثر إيجابية نحو المساءلة في الإدارة التربوية من اتجاهات مديري المدارس الحكومية.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p=0,05) في اتجاهات مديري المدارس نحو المساءلة في الإدارة التربوية يعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة وطبيعة الكلية التي تخرج منها المدير .

كما وقد قام (دويري ,2002) بدراسة بعنوان "المساءلة الإدارية في الإدارة العامة في الأردن ".وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع عملية المساءلة الإدارية في الإدارة العامة في الأردن ،من حيث إدراك المديرين لمفهوم المساءلة الإدارية وآليات ممارستها، وآرائهم حيال تفعيلها ،ومعوقات التفعيل، وآرائهم نحو دور المواطنين في تفعيلها والتغيرات التي طرأت على عملية المساءلة الإدارية تبعا لمشاركة القطاعين العام والخاص في تقديم الخدمات العامة .

وقد أجريت الدراسة على عينة من (102)من شاغلي الوظائف الإدارية وتم جمع المعلومات باستخدام الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- تمتع المديرين بدرجة عالية من الإدراك لجميع جوانب المساءلة الإدارية .
2- وجود بعض المعوقات أمام تفعيل المساءلة الإدارية .
3- هناك أهمية لدور المواطنين في تفعيل المساءلة الإدارية .
4- ازدياد الحاجة لمأسسة المساءلة الإدارية وضرورة تفعيلها في ظل الشراكة بين القطاع العام والخاص .
5- وجود توجه إيجابي نحو تفعيل المساءلة الإدارية من قبل المديرين .
6- عدم وجود اثر للجنس ،والمؤهل العلمي ،والخبرة في آراء العينة نحو المساءلة الإدارية .
7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو دور المواطن في تفعيل المساءلة الإدارية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي .

وقامت (الزعبي، 2003) بدراسة بعنوان "درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها ".وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها من قبل القادة التربويين. إضافة للكشف عن أي فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية ضمن أربعة مجالات هي: مجال العمل، والإنجاز ،والانضباط الوظيفي ،وأخلاقيات الوظيفة العامة، والمجال الإنساني تعزى إلى المتغيرات الخبرة ،والمسمى الوظيفي ،والمؤهل العلمي،والجنس لأفراد العينة.

وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (228)موظفا ممن يشغلون مناصب قيادية في (12)مديرية من مديريات التربية والتعليم في الأردن وتم جمع المعلومات باستخدام الاستبانة .وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- كانت درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن متوسطة.

2- جاء مجال الانضباط الوظيفي في المرتبة الأولى من حيث درجة تطبيق المساءلة الإدارية من قبل القادة ، تلاه مجال العمل والإنجاز ، ومجال أخلاقيات الوظيفة العامة ،وأخيرا جاء المجال الإنساني .

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية ضمن المجالات الأربعة تعزى لمتغيرات الخبرة ،والمنطقة ،والمؤهل العلمي ، والجنس.

4- اظهر متغير المسمى الوظيفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق المساءلة الإدارية .

5- لم تظهر الدراسة أية فروق دالة إحصائيا في درجة المعوقات تعزى إلى الخبرة ،والمؤهل العلمي ، والجنس. في حين كان لمتغير المسمى الوظيفي اثر دال إحصائيا ولصالح مساعدي مدير التربية ،ولمتغير المنطقة ولصالح إقليم الشمال .

ويتضح من الدراسات المحلية التي أمكن الإطلاع عليها أن المساءلة التربوية من المواضيع الهامة والتي أصبحت أمرا ضروريا وملحا .

وقد ركزت هذه الدراسات على أهمية تطوير نظام مساءلة فاعل يشتمل على معايير وأسس ثابتة (القضاة وأيوب،1997)وعلى درجات المساءلة والتقويم (المحمود،1999).كما ركزت على أهمية إدراك المساءلة الإدارية وأثرها على الممارسة الإدارية (الجغبير،1993)و (دويري ،2002)وعلى درجة تطبيق المساءلة الإدارية ومعوقاتها (الزعبي،2003).أما دراسة (الرديني،2000) فقد بحثت في اتجاهات المديرين نحو المساءلة التربوية .

وبذلك فقد تميزت هذه الدراسة بأنها تبحث في مدى إدراك مفهوم المساءلة التربوية وأهدافها لدى مديري المدارس الحكومية . وهي الدراسة الأولى في الأردن (حسب علم الباحثة). كما أن أداة الدراسة تم بناؤها من قبل الباحثة وتطبق لأول مرة.

ثانياً :الدراسات الأجنبية:

وقام كل من كولن و ألتشولد (Cullen;Altschuld,1994) بدراسة بعنوان " تصور المعلمين للمساءلة " هدفت التعرف على وجهات نظر المعلمين نحو المساءلة. واشتملت العينة على (18) معلماً في مديريات أوهايو حيث تم جمع المعلومات عن طريق المقابلة ثم تم تحليل البيانات .

وقد أشارت النتائج إلى أن:

أ- جميع المعلمين المشاركين بالدراسة كان لديهم إدراك للمساءَلة وأهميتها.

ب-المعلمين مساءلون عن الأداء المتصل بالمنهاج والنمو الأكاديمي للطلاب.

ج- المعلمين مساءلون أمام أنفسهم وأمام الطلاب.

وقام بينت (Bennett,1995) بدراسة بعنوان "تقرير حول تطبيق المساءلة في المدارس التوضيحية للمساءلة القيادية ".

وهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى تطبيق المساءلة بعناصرها. وهذه العناصر تشتمل على المعايير والتقييم والقياس الحكومي وإعلان النتائج .

تكونت العينة من عشرة من المدارس التوضيحية ، وتم جمع المعلومات والبيانات من خلال التقويم الذاتي لكل مدرسة ومن خلال الملاحظة : وأشارت النتائج إلى:

أ- إن المعايير جاءت في المرتبة الأولى حيث كان لها أعلى معدل وجاء في المرتبة الثانية التقييم وفي المرتبة الأخيرة جاءت عملية إعلان النتائج فقد كانت الأقل تطبيقا في المدارس .

ب- إن المدارس التي تم تعريف المعايير والمخرجات المتعلقة بالطلاب لها، والتأكد على التقييم المستند على الأداء لقياس التقدم نحو تلك المخرجات، بدأت في السنة الثانية العمل على أساس المعايير والتقييم لتطبيق الاستراتيجيات المناسبة وتقديم التقارير عن أداء وتحصيل الطلاب للوصول للأهداف والتوقعات المنشودة. وقد تضمنت الدراسة التوصيات التالية:

أ- تشجيع عملية التقويم الذاتي للمساءلة.

ب- تطوير ونشر استراتيجيات مقترحة للمساعدة في عملية التطوير المستقبلية من خلال المساءلة المتواصلة.

ج- البحث عن طرق جديدة لبناء طاقات جيدة للتقويم على مستوى المديرية .

د- توفير الدعم والتدريب للمدارس لاعتماد أساليب واليات مناسبة لتمييز النجاح ومكافأتة وكذلك تطوير برامج لمعالجة الفشل.

ه- العمل على تصنيف أنظمة المساءلة ومتطلباتها.

ودراسة قام بها ميتشل (Mitchell,1995) بعنوان " آراء المديرين المشمولين بالتطوير المدرسي عن تأثير المساءلة في الإصلاح المدرسي".

وقد هدفت الدراسة للتعرف على آراء المديرين المشمولين ببرامج التطوير المدرسي، وتكونت العينة من (20) مديراً وتمت عملية جمع المعلومات عن طريق أجراء المقابلات مع أفراد العينة.

وقد أظهرت النتائج:

1- إن مديري المدارس يدركون مفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وينظرون لها بجدية واهتمام .

2- يفضل المديرون الامتحانات التي يتم بناؤها في داخل المدرسة وليست المفروضة عليهم.

3- يشعر المديرون أن المساءلة المستندة على الأداء تقيس الأهداف المرتبطة بالتطوير بشكل أفضل.

4- أبدى المديرون الحاجة إلى وجود ساعات عمل إضافية مدفوعة الثمن بالإضافة إلى تخصيص ساعات معينة للتواصل بين المعلم والطالب خارج الغرفة الصفية " مكتبية.

ودراسة بعنوان (المساءلة وأداء المدارس) قام بها نيومان وزملاؤه (Newman,King,Rigdon,1997) وهدفت الدراسة للتعرف على اثر المساءلة التربوية على أداء المدارس.

وقد تم جمع البيانات خلال مدة خمس سنوات وشملت العينة عشرين مدرسة.كما وتضمنت الدراسة زيارة لمدة أسبوعين في كل سنة لكل المدارس المشمولة وتم ملاحظة الصفوف ومقابلة المديرين والمعلمين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- سبعة من المدارس العشرين كان لديها نظام مساءلة قوي .

ب- اختلفت المدارس بشكل واضح في مدى القدرة المنظمية لديها.

ج- المدارس التي تشملها مساءلة خارجية قوية تميل إلى الانخفاض في الطاقة المنظمية .

د- المساءلة الداخلية القوية في المدرسة رفعت من الطاقة المنظمية .

وفي دراسة قامت بها ليفي(Levy,1998)بعنوان (المساءلة التعليمية في اونتاريو :أين نقف؟).

هدفت هذه الدراسة إلى بحث الرأي والقنا عات التي تحيط بقضية المساءلة في نظام اونتاريو التعليمي .

قامت الباحثة بإجراء ثلاثين مقابلة تم تنفيذها في مدارس اونتاريو الثانوية والجامعة والمثقفين على مستوى الدولة لمدة ستة اشهر .ثم جمع المعلومات وحللها،وتوصل للنتائج التالية:

1- هناك حاجة ماسة إلى نظام مساءلة يسهم في تفعيل عملية التواصل بين جميع المؤثرين والمتأثرين بالنظام التعليمي.

2- هناك حاجة إلى توضيح عملية التداخل في العوامل المؤثرة في النظام التعليمي.

3- عدم وضوح مفهوم المساءلة والبرامج التي تم تطويرها ، وضرورة تعريف المفهوم وتوضيح البرامج.

ودراسة قام بها ابلمان وزملاؤه (Abelman .et.al,1999) بعنوان "عندما تدق المساءلة هل من مجيب ؟.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تصور المعلمين والمديرين والطلاب والأهالي للمساءلة التربوية، ومدى استجابة هذه الفئات للتعامل مع مشاكل المساءلة.

وقد تكونت العينة القصدية من (20) مدرسة تم اختيارها من مديريات ذات برامج مساءلة قوية وتم تطبيقها مؤخرا.

وقد نتج عن هذه الدراسة:

أ. كان لمستوى المدرسة أثر على مدى وطبيعة إدراك مفهوم المساءلة.

ب. كل مدرسة كان لها إجابة تخصها فيما يتعلق بالسؤال: لمن تكون المدرسة مساءلة ؟

ج. كانت إجابات المعلمين والمديرين عن مفهوم المساءلة نابعة من قيمهم ومعتقداتهم وليست مستندة على المصادر المنظمية للمؤسسة التربوية.

د. إن المدارس تعمل على تطوير نظم داخلية حتى تصبح لديها المناعة والحصانة للمساءلة الخارجية.

ه. ضعف التوجية المنظمي لمفهوم المساءلة أدى إلى ضعف الإدراك للمفهوم حيث غلب على الإجابات الكثير من اللبس والغموض وعدم الاتساق والترابط.

و. أن المساءلة الخارجية لا يمكن أن يكون له اثر إن لم يدرك التربويون مفهوم المساءلة .

ودراسة قامت بها جوت وآخرون (Guth and others, 1999) بعنوان " تقييم لنظام المساءلة المستند على المعايير في كاليفورنيا".

وقد ركز التقييم على دور وتأثير نظام المساءلة المحلي من حيث محتوى المعايير، وقياس التقييم، و استخدام البيانات، واستخدام الحوافز بعد النتائج أو توجيهه المساعدة الهادفة.

وقد استخدمت استبانة لجمع المعلومات ووزعت على "200" مديرية في كاليفورنيا كما تم أجراء مقابلات مع الإداريين والمعلمين وصناع القرار لجمع المعلومات.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

أ. يختلف المعلمون والتربويون في فهمهم للمساءلة وكثير منهم اعتبرها رديفا للتقييم.

ب. لم يتحمس أفراد العينة لعمليات تطبيق نظام المساءلة.

أوصت الدراسة بـ :

1- وضع نظام مساءلة متسق ومترابط.

2- المزيد من التوعية والتثقيف للميدان التربوي عن برامج المساءلة وأهدافها وأهميتها.

3- الاهتمام بالتقويم من اجل المساءلة وبناء قدرات وطاقات وإمكانيات قائمة لبرامج المساءلة.

ودراسة قام بها ديبرية وآخرون (Debray and others, 2000) بعنوان " نماذج لاستجابات أربع مدارس خاضعة للولاية نحو سياسة المساءلة في كل من فيرمونت ونيويورك".

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ردود فعل أربع مدارس حكومية " خاضعة للولاية" نحو برامج المساءلة حيث اختيرت مدرسة ذات مستوى عال في الأداء وأخرى ذات مستوى متدن من كلتا الولايتين " فيرمونت ونيويورك".

وقد تم أجراء مقابلات مع مديري المدارس والمعلمين في المدارس الأربع. وأظهرت النتائج:

أ. الاختلاف بين نوعية المدارس في ردود فعلها نحو السياسات تجاوزت الاختلاف الذي يعزى إلى تقييم سياسة الولاية.

ب. أكدت الاستجابات في المدارس ذات المستوى العالي في الأداء على أهمية التركيز على الطلبة ذوي الأداء المنخفض ورفع مستواهم.

ج. ظهرت نماذج للطاعة العمياء في المدارس ذات الأداء المتدني ولكن بأقل ما يمكن من الإنتاجية.

د. حاجات المدارس المتدنية الأداء في كلتا الولايتين أشارت الى وجود عدم وضوح في سياسة الولاية للتعامل مع البيانات، والحوافز، والأهداف مقيدة المدى في المدارس.

ه. حاجة صناع القرار إلى إعادة النظر في سياسة التعامل مع المدارس ذات الأداء المتدني.

وفي دراسة قام بها رود وآخرون (Rude and others, 2000) بعنوان " القيادة والمساءلة نحو أنظمة تطوير مهني".

وهدفت الدراسة التعرف على اعتبارات المساءلة الضرورية لمعرفة اثر ونتيجة التطوير المهني من منظور أنظمة الولاية. وقد تم التركيز على خمسة مجالات وهي التفكير الاستراتيجي و تطوير القيادة و التغيير المنظمي و أنظمة المساءلة.

وتم العمل بالتنسيق مع أكاديمية القيادة وباشتراك فرق محلية من الولاية نفسها ومع فرق من ولايات أخرى. وطلب من كل فريق تطوير نظام مساءلة يزود بدلائل نجاح وتأثيره المتوقع على التطوير المهني.

وقد تم التعرف على ثلاث من الأدوات التي من المحتمل أن تعمل على سد الفجوة بين التطوير المهني ومخرجات المتعلم. وهذه الأدوات هي:

1- مناهج تطوير مهني لأصحاب رؤوس الأموال والممولين للمدارس وبرامج التطوير.

2- نماذج واقعية للتغير المخطط له الذي يعمل على ربط الموارد والفعاليات والزبائن مع المخرجات قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى.

3- أنظمة مساءلة متوازنة تؤكد على إعطاء الاهتمام الكافي للعدالة التربوية وتحصيل الطلاب ومخرجات النظام.

4- التركيز على نوعية الأداء وقياس النتائج.

ودراسة قام بها جورج (George,2001) بعنوان " المساءَلة A+ في فلوريدا"

وهدفت هذه الدراسة التعرف على استراتيجيات القادة التربويين من أجل رفع مستوى التحصيل ومقابلة المعايير الجديدة للمساءَلة A+ في فلوريدا.

أجريت الدراسة على (50) مديراً ومديرة بالإضافة إلى 50 من المعلمين في الميدان عن طريق المقابلة . وقد تم التعرف على عشر استراتيجيات يمارسها التربويون وبدرجات متفاوتة كاستجابة لمعايير المساءَلة على مستوى الولاية وعلى المستوى المحلي كذلك .

وقد كانت هذه الإستراتيجيات كما يلي :

1- وضع أهداف طارئة تناسب المعايير الجديدة .
2- إشراك المعلمين والإداريين والتأكيد على توفير دعمهم وثقتهم .
3- الاستناد على تحليل البيانات والسجلات المتعلقة بتحصيل الطلاب والعمل على إزالة العقبات التي تؤدي إلى تدني التحصيل وانخفاض التوقعات .
4- التأكيد على التطوير المهني للمعلمين ومديري المدارس .
5- تنظيم وتطوير المناهج بما يلائم المعايير الجديدة .
6- التأكيد على المواد الأكاديمية وزيادة الوقت الزمني المخصص لها.
7- اعتماد الوسائل التعليمية الهادفة والمرتبطة بمعايير المساءَلة .
8- العمل بروح الجماعة المنضبط من قبل المعلمين والتركيز على المجموعات الطلابية ذات المستوى المتدني .
9- رفع مستوى الامتحانات واستخدام حوافز تشجيعية لتحسين أداء الطلاب .
10- إعادة تعريف مهام قادة المدارس والتأكيد على أهمية تحفيز المعلمين وجهودهم لتلائم التوقعات الجديدة .

ودراسة قام بها أكرهكفار وتشتون (Acker-Hocevar, Touchton, 2001) بعنوان " جهود المديرين لرفع مستوى المدارس ذات المستوى المتدني في المجتمعات الفقيرة والأقليات" وهدفت الدراسة التعرف على إدراك المديرين في فلوريدا للمساءلة المفروضة على مدارسهم من قبل مجلس التشريع في الولاية.

تم جمع المعلومات والبيانات من خلال تسجيل ملاحظات من الميدان وأسلوب المشاهدة " الملاحظة"وإجراء مقابلات حول انطباع المديرين في الولاية عن:

أ. تغير دورهم بسبب النظام الجديد للمساءلة.

ب. المساءلة الداخلية والخارجية.

وقد تبين عدد من الأمور الهامة التي يجب أخذها بعين الاعتبار وهي :

1- اثر الفقر على عملية التعلم والتعليم.

2- أهمية بناء طاقة في المنظمة.

3- الامتحانات ذات المستوى المعياري العالي.

4- عملية توظيف وتثبيت المعلمين.

وأشارت النتائج إلى:

1- إن المديرين يعانون من الضغط المستمر عليهم لتطبيق المعايير المفروضة من الولاية وبنفس الوقت دعم الطالب والمعلم.
2- إن مشاكل المديرين اليومية في المدارس ذات المستوى المتدني في المجتمعات الفقيرة والأقليات تختلف عن مشاكل زملائهم المديرين في مدارس أخرى.
3- لم يكن المديرون ضد المساءلة ولكنهم ضد عدم وجود العدالة بالاعتماد على الامتحانات المعيارية التي لا تناسب جميع المدارس وفي مجتمعات مختلفة.
4- طالب المديرون بالمزيد من الوقت والدعم لرفع مستوى مدارسهم التي اعتمدت على الخطط قصيرة المدى في سعيها لتفادي رسوب الطلاب.

5- يشعر المديرون بالتهديد من قبل من هم في المستويات العليا.
6- يشتكي المديرون من فقد المعلمين نتيجة لتدني مستوى الأوضاع التعليمية وزيادة حجم الصفوف.

ودراسة قام بها الباحثان ماذرز وكينج(Mathers,King,2001) بعنوان:(إدراك المعلمين للمساءلة).

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى إدراك المعلمين للمساءلة الداخلية والخارجية.والى أي مدى يعتقد المعلمون أنفسهم مساءلين داخل الغرفة الصفية وخارجها.

وقد شملت العينة معلمين من المرحلة الأساسية والثانوية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ. كان لدى المعلمين إدراك لمفهوم المساءلة التربوية وأهميتها، وكذلك كان لدى المعلمين إحساس بالمساءلة نحو الأمور التي بمقدورهم السيطرة عليها وذلك مثل؛ المنهاج، المناخ التعليمي، وتحصيل الطلاب.وكان الإحساس بالمساءلة اقل نحو الأمور التي لا تقع تحت سيطرتهم مثل؛ مشاركة الأهالي، ونسبة حضور الطلاب. كما وقد شعر المعلمون بالمساءلة نحو كل ما يجري داخل الغرفة الصفية وليس ما يجري في داخل البناية المدرسية بشكل عام.

ب. كان أعلى إحساس بالمساءلة عند المعلمين إحساسهم بالمساءلة أمام أنفسهم ثم أمام طلابهم.

ج. لم يتأثر إدراك المعلمين للمساءلة بأي من العوامل الديموغرافية مثل الجنس والخبرة ومستوى المدرسة والمؤهل التعليمي.

لوحظ من الدراسات الأجنبية السابقة أن هناك العديد من الأبحاث والدراسات التي تناولت المساءلة التربوية من عدة جوانب . فقد ركزت بعض الدراسات على المفهوم وبعضها على اثر المساءلة على التربويين وعلى استقلالية المدير.

وقد اتفقت الدراسات على أهمية توضيح وتعريف مفهوم المساءلة التربوية وذلك حتى تؤتي أنظمة المساءلة ثمارها .

وأشارت الدراسات (Bennet,1995) و (Levy,1998)و (Abelman,et.al,199) و (Guth and others,1999)إلى عدم إدراك المفهوم عند العديد من التربويين من معلمين ومديرين حيث غلب على معظم الإجابات اللبس والغموض، واعتبرها الكثير رديفا للتقييم .

وكان لمستوى المدرسة أثر على مدى إدراك المفهوم لدى المعلمين والمديرين في دراسة أبلمان واخرون ،(Abelman, et.al,1999)،بينما لم يتأثر إدراك مفهوم المساءلة التربوية لدى المعلمين بأي من متغيرات الجنس ،والخبرة، والمؤهل العلمي ، ومستوى المدرسة في دراسة (Mathers,King,2001) .

واتفقت الدراسات على ان الإحساس بالمساءلة التربوية لدى المعلمين والمديرين كان نحو الأمور التي يمكن السيطرة عليها من منهاج وتحصيل الطلاب.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات الأجنبية المستعرضة في بيئة التطبيق وتتميز بأداة الدراسة التي تم بناؤها من قبل الباحثة و تطبق لأول مرة .

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

الطريقة والإجراءات

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المسحي الوصفي ، وفي هذا الفصل تم وصف الطريقة والإجراءات التي تم استخدامها في هذه الدراسة وكذلك مجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها والإحصاء المستخدم في تحليل البيانات الخاصة في الإجابة عن أسئلة الدراسة .

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية في محافظة الكرك والبالغ عددهم(228) مديرا ومديرة للعام الدراسي

(2002–2003). وهم يشكلون إجمالي المديرين والمديرات الذين يعملون في المدارس الحكومية في جميع المديريات الأربع :

1- مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك.
2- مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي
3- مديرية التربية والتعليم للواء القصر.
4- مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية..

هذا ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الحكومية حسب المديرية والجنس ومستوى المدرسة.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة من مديري المدارس الحكومية

حسب المديرية والجنس ومستوى المدرسة

المديرية	الجنس				المجموع الكلي
	ذكور		إناث		
	أساسي	ثانوي	أساسي	ثانوي	
قصبة الكرك	17	16	42	18	93
لواء المزار الجنوبي	8	10	29	14	61
لواء القصر	9	7	23	10	49
لواء الأغوار الجنوبية	6	4	11	4	25
المجموع					228

(وزارة التربية والتعليم ، قسم الاحصاء2002–2003)

تكونت عينة الدراسة من كافة مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية الأربع التابعة لمحافظة الكرك أي مجتمع الدراسة بأكمله وهو(228) مديرا ومديرة, علما انه بعد استبعاد العينة التجريبية التي تكونت من (10) مديرين ومديرات أصبحت العينة (218) مديرا ومديرة.

وعند تطبيق الاستبانة تم استرجاع (196) استبانة وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة كان عدد الاستبانات الكاملة(188), وبالتالي فان نسبة الذين اشتركوا في هذه الدراسة من العينة بلغت(86%).ويبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس الحكومية حسب الجنس ومستوى المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية الذين تم تطبيق الاستبانة عليهم.

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس الحكومية حسب الجنس ومستوى المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية .

متغيرات الدراسة	التكرار	النسبة
الجنس		
ذكر	76	%40.4
انثى	112	%59.6
المجموع	188	
مستوى المدرسة		
أساسي	106	%56.4
ثانوي	82	%43.6
المجموع	188	
المؤهل العلمي		

بكالوريوس أو اقل	65	%34.6
بكالوريوس+دبلوم	104	%55.3
ماجستير فما فوق	19	%10.1
المجموع	188	
الخبرة الإدارية		
1-4 سنوات	60	%31.9
5 -9 سنوات	64	%34.0
10 فما فوق	64	%34.0
المجموع	188	

الإجراءات وأدوات الدراسة:

أولا: أداة الدراسة.

قامت الباحثة ببناء أداة لقياس مدى إدراك مفهوم المساءلة التربوية وأهدافها من اجل الإجابة على أسئلة الدراسة.وذلك بالاعتماد على:

أ- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة للمساءلة التربوية وأهدافها.

ب-إجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من المديرين والمديرات من خلال المقابلة.

وقد قامت الباحثة بصياغة مجموعة من الفقرات تمثل المفهوم وكان عددها (39) فقرة ومجموعة أخرى تمثل الأهداف وكان عددها (23) فقرة بحيث يكون سلم الإجابة مكونا من خمس فئات(أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وبذلك تم تشكيل الصورة الأولية للمقياس.

ثانيا : صدق مقياس الدراسة :

تم عرض الصورة الأولية لمقياس مدى إدراك المديرين لمفهوم المساءلة وأهدافها على عدد من المختصين في مجال الإدارة التربوية ممن يحملون درجة الدكتوراه في مختلف الجامعات الأردنية لبيان مدى مناسبة كل فقرة من فقرات المقياس,ثم رصدت الملاحظات التي أبداها المحكمون وفي ضوء ذلك تم حذف عدد من الفقرات التي لم يتفق على ملاءمتها للدراسة غالبية المحكمين (انظر الملحق رقم (1)) .

وقد تكونت الاستبانة من قسمين من البيانات هما:

القسم الأول: أسئلة تتناول البيانات والمعلومات الشخصية التي تحتاجها الدراسة حول الجنس، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية .

القسم الثاني: مجموعة من الفقرات التي قصد منها معرفة مدى إدراك المديرين والمديرات لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وتألفت من (35) فقرة للمفهوم و(20) فقرة للأهداف، بحيث يجيب المدير حسب المقياس الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)(الملحق رقم 2) .

وكانت درجات الحكم حسب مقياس ليكرت وذلك على النحو التالي:

موافق بشدة وتعطى (5) درجات.

موافق وتعطى(4) درجات.

غير متأكد وتعطى (3) درجات .

لا أوافق وتعطى (2) درجتان .

لا أوافق بشدة وتعطى (1) درجة واحدة .

أما بالنسبة للفقرات السلبية فقد تم عكس درجات الحكم حيث كان على النحو التالي :

موافق بشدة وتعطى (1) درجه واحدة.

موافق وتعطى (2) درجتان.

غير متأكد وتعطى (3) درجات.

لا أوافق وتعطى (4) درجات.

لا أوافق بشدة وتعطى (5) درجات.

علما أن الفقرات السلبية بالنسبة للمفهوم هي: 4،13، 15،16،19، 29، 31 ، 32،35 . والفقرات السلبية للأهداف هي : 2، 6، 8، 17، 18، 19.

وقد تم تحديد مدى الإدراك لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة باعتبار المتوسط الحسابي للفقرة ، فإذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (1-2.4) من (5) اعتبر مدى الإدراك منخفضاً . وإذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (2.5-3.4) من

(5) اعتبر مدى الإدراك متوسطاً ، أما إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (3.5-5) من (5) فقد اعتبر مدى الإدراك مرتفعاً.

ثالثا : ثبات مقياس الدراسة :

تم تطبيق المقياس بعد إجراء التعديل على عينة مكونة من (56) مديراً ومديرة ممن هم خارج أفراد المجتمع (محافظة الطفيلة) وذلك لاستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا-Cronbachs, Coefficient Alpha ، حيث بلغت قيم الثبات المستخرجة نسبا عالية، وهي كما يأتي :

1- قيمة الثبات الكلية للاستبانة لجميع الفقرات(ألفا α =0.94)
2- قيمة الثبات للفقرات المتعلقة بالمفهوم(ألفاα =0.88).
3- قيمة الثبات للفقرات المتعلقة بالأهداف (ألفاα =0.92) .

وبذلك اعتبر المقياس مقبولا للاستخدام كأداة بحث لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك استنادا إلى ما تحقق له من دلالات صدق منطقي ممثلة بالإجراءات التي تمت في بنائه وما تم التوصل إليه من دلالات عن كل من ثباته وفاعلية فقراته.

رابعا: تطبيق الدراسة:

تم تطبيق دراسة تجريبية_أولية على_الأداة قبل تطبيقها بشكل نهائي من اجل الوقوف على نقاط الضعف في الاستبانة سواء كان ذلك في محتواها أم في طريقة تطبيقها. وقد تكونت العينة التجريبية من (10) مديرين ومديرات وتم تعبئة الاستبانة بحضور الباحثة شخصيا حتى تم التعرف على الملاحظات والاقتراحات.

وبعد الأخذ باقتراحات المديرين والمديرات تم توزيع (218)استبانة على أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك التابعة للمديريات الأربع بعد أن تم الحصول على إذن بتسهيل المهمة للباحثة (الملحق رقم3).

وقد تم توضيح مشكلة الدراسة وأغراضها وكيفية الإجابة على فقرات الاستبانة لضمان فهمهم لفقرات الاستبانة وقد بلغت نسبة الاستبانات الكاملة (86%) .

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

أولا: المتغيرات المستقلة وتشمل:

1- جنس مدير المدرسة وله مستويان:(ذكر، أنثى)

2- مستوى المدرسة وله مستويان: (أساسي، ثانوي)

3- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات:

أ - بكالوريوس أو اقل.

ب- بكالوريوس+دبلوم.

جـ- ماجستير او اكثر.

4- خبرة المدير الإدارية ولها ثلاثة مستويات:

أ - (1-4) سنوات.

ب- (5-9) سنوات .

ت - 10 سنوات او اكثر .

ثانيا:المتغير التابع: مدى إدراك مفهوم المساءلة التربوية وأهدافها.

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني, وتم استخدام تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع كما وتم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصدر الفروق حيثما وجدت.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إدراك مفهوم المساءلة التربوية وأهدافها لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض

المتغيرات، كجنس مدير المدرسة، ومؤهله العلمي، وخبرته في مجال الإدارة المدرسية، ومستوى المدرسة.

وتم جمع بيانات الدراسة بواسطة استبانة مكونة من (55) فقرة، منها (35) فقرة تقيس درجة إدراك مفهوم المساءلة التربوية، و(20) فقرة تقيس درجة إدراك أهداف المساءلة التربوية. وقد تم تحليل هذه البيانات بواسطة الحاسب الآلي، وباستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS).

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول:

ما مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية ؟

وقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع فقرات الاستبانة المتعلقة بالمفهوم . حيث بلغ المتوسط الحسابي لأدراك مفهوم المساءَلة التربوية (3.59) والانحراف المعياري (0.25).

وبمقارنة المتوسط بمقياس ليكرت ذي النقاط الخمس وبناء على التصنيف الذي تبنته الدراسة وأشارت إليه في الفصل الثالث تبين أن هذا المتوسط يقع فوق (3.5) الأمر الذي يمكن من الاستنتاج بان المديرين والمديرات في المدارس الحكومية في محافظة الكرك يدركون مفهوم المساءلة التربوية حيث يشير المتوسط الحسابي أن مدى الإدراك مرتفع.

ويبين الجدول رقم (3) المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات المفهوم مرتبة تنازليا.

جدول رقم (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بالمفهوم مرتبة تنازليا

رقم الفقرة الأصلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الإدراك
25	4.44	0.67	1	مرتفع

مرتفع	2	0.58	4.43	23
مرتفع	3	0.58	4.38	24
مرتفع	4	0.66	4.37	2
مرتفع	5	0.70	4.32	12
مرتفع	6	0.80	4.15	7
مرتفع	7	0.63	4.06	1
مرتفع	8	0.89	4.06	33
مرتفع	9	0.93	4.05	9
مرتفع	10	0.81	4.02	28
مرتفع	11	0.80	4.02	34
مرتفع	12	0.89	3.99	17
مرتفع	13	0.86	3.98	14
مرتفع	14	0.99	3.97	10
مرتفع	15	0.98	3.88	11
مرتفع	16	1.04	3.88	18
مرتفع	17	0.87	3.88	22
مرتفع	18	0.89	3.86	6
مرتفع	19	0.94	3.86	30
مرتفع	20	1.06	3.81	3
مرتفع	21	0.91	3.79	26
مرتفع	22	0.98	3.69	21
مرتفع	23	1.06	3.65	5
مرتفع	24	1.03	3.64	8
مرتفع	25	,98	3.6	27
متوسط	26	1.05	3.31	29
متوسط	27	1.09	3.14	20
متوسط	28	1.14	2.93	15
متوسط	29	1.24	2.62	4
متوسط	30	1.05	2.59	19
متوسط	31	1.02	2.54	32
منخفض	32	1.16	2.42	13
منخفض	33	1.00	2.37	35
منخفض	34	,95	2.28	16
منخفض	35	0.7	1.78	31

ويتضح من الجدول رقم (3) أن الفقرة رقم (25) كان لها أعلى متوسط حسابي (4.44). والتي تنص على: المدير مساءل عن إدارة الموارد المالية وجاءت الفقرة رقم(23) بمتوسط حسابي(4.43) والتي تنص على: المدير مساءل عن متابعة سجلات المعلمين وادائهم، وجاءت الفقرة رقم(24) بمتوسط حسابي(4.38) والتي تنص على: المدير مساءل عن البيئة المدرسية الآمنة. أما في الترتيب الرابع والخامس فجاءت العبارة رقم (2) ثم العبارة رقم (12)، وكان نص الفقرة رقم (2): المساءلة التربوية هي وسيلة نظامية معتمدة من اجل التأكد ان المدارس تعمل لتحقيق الأهداف المرسومة، أما نص الفقرة رقم (12) فكان: المدير مساءل أمام مدير التربية في مديريته وجاءت الفقرة رقم(20) بأقل متوسط حسابي للفقرات الإيجابية وكانت تنص على: المساءلة التربوية تشتمل على عقوبات رادعة بناء على النتائج .

أما بالنسبة للفقرات السلبية فقد كان للفقرة رقم (31) المتوسط الحسابي (1.78) والتي تنص على: المساءلة التربوية تعني أن المدير مساءل أمام نفسه وأمام مرجعيته المهنية. ثم جاءت الفقرة رقم(16) والتي تنص على: المساءلة التربوية هي التقييم التربوي. وجاء في الترتيب الثالث والرابع والخامس الفقرات (35)، (13)، (32)، وكان نص كل منها كما يلي :

35- المساءلة التربوية بأبعادها وجوانبها هي شكل من أشكال التحقيق .

13- تبدأ عملية المساءلة التربوية عند حصول التقصير أو الفشل في أداء المدارس.

32- المساءلة التربوية هي الخطوة الأخيرة في متابعة الوظيفة الإدارية .

كما ويشير الجدول السابق أن 25) فقرة كان لها متوسط حسابي مرتفع و 6) فقرات كان متوسطها الحسابي متوسط و 4) فقرات كان متوسطها الحسابي منخفض .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى إدراك مديري ومديرات المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية؟

وقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع فقرات الاستبانة المتعلقة بأهداف المساءَلة التربوية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.66) والانحراف المعياري 0.47

وبمقارنة هذا المتوسط بمقياس ليكرت ذي النقاط الخمس وبناء على التصنيف الذي تبنته الدراسة وأشارت إليه في الفصل الثالث تبين أن هذا المتوسط يقع فوق (3.5) الأمر الذي يمكن من الاستنتاج بان المديرين والمديرات في المدارس الحكومية في محافظة الكرك يدركون أهداف المساءلة التربوية .حيث يشير المتوسط إلى أن مدى الإدراك مرتفع .

ويبين الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بالأهداف مرتبة تنازليا.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بالأهداف مرتبة تنازليا

رقم الفقرة الأصلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الإدراك
16	4.14	0.94	1	مرتفع
5	4.14	0.75	2	مرتفع
10	4.09	0.81	3	مرتفع
13	4.08	0.85	4	مرتفع
14	4.03	0.86	5	مرتفع
11	4.03	0.87	6	مرتفع
7	3.94	0.86	7	مرتفع
9	3.94	0.87	8	مرتفع
20	3.9	0.92	9	مرتفع
1	3.87	0.9	10	مرتفع
4	3.86	0.88	11	مرتفع
15	3.86	0.95	12	مرتفع
3	3.85	0.82	13	مرتفع
12	3.83	1.02	14	مرتفع
19	3.43	1.11	15	متوسط
18	3.29	1.12	16	متوسط
2	3.03	1.09	17	متوسط
17	2.89	1.17	18	متوسط
8	2.79	1.19	19	متوسط
6	2.2	0.99	20	منخفض

ويتضح من الجدول رقم (4) أن الفقرتين رقم (16) ,(5) كان لهما أعلى متوسط حسابي (4.14) وكان نص الفقرة رقم (16) كما يلي :تهدف المساءلة التربوية إلى دعم الإيجابيات وتعزيزها .أما الفقرة رقم (5) فكانت: تهدف المساءلة التربوية إلى ضبط الأداء وصيانته. وجاء في الترتيب الثالث والرابع والخامس الفقرات(10)، (13)، (14) وكان نص كل منها ما يلي:

(10) تهدف المساءلة التربوية إلى تحسين نوعية التعليم.

(13) تهدف المساءلة التربوية إلى اكتشاف مواطن الضعف وتصحيحها .

(14) تهدف المساءلة التربوية إلى رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.

أما بالنسبة إلى الفقرات السلبية فكان اقل متوسط حسابي للفقرة رقم (6) وهو(2.20) والتي تنص على: تهدف المساءلة التربوية إلى رصد وتسجيل التجاوزات حال حصولها. وتلا ذلك الفقرة رقم(8) حيث كان المتوسط الحسابي لها(2.79) وكان نص هذه الفقرة: تهدف المساءلة التربوية إلى الحد من استقلالية المدير وحريته في استعمال صلاحياته. وتلا ذلك الفقرات (17)، (2)،(18) وكان نص هذه الفقرات كما يلي :

(17) تهدف المساءلة التربوية إلى محاكمة الأفراد والتحقيق معهم .

(2) تهدف المساءلة التربوية إلى إيقاع العقوبة على المدير في حال الفشل في الإنجاز.

(18) تهدف المساءلة التربوية إلى التركيز على المخرجات دون التركيز على المدخلات .

كما وتشير الفقرات أن (14) فقرة كان لها متوسط حسابي مرتفع و (5) فقرات كان لها متوسط حسابي متوسط وفقرة واحدة متوسطها الحسابي منخفض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($p= 0.05$) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية يعزى إلى الجنس. والمؤهل العلمي. والخبرة الإدارية ومستوى المدرسة؟ تم استخدام تحليل التباين(ANOVA) كما يبين الجدول رقم(5).

الجدول رقم (5)

تحليل التباين الأحادي لإدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية حسب متغير الجنس، ومستوى المدرسة، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	مجموع المربعات	87.543	87.543	1		
الجنس	متوسط المربعات	15045.93	80.892	186	1.082	0.30
	التباين الكلي	15133.47		187		
مستوى	مجموع المربعات	219.061	219.061	1		
المدرسة	متوسط المربعات	1491.41	80.185	186	2.732	0.100
	التباين الكلي	15133.47		187		
المؤهل العلمي	مجموع المربعات	454.215	227.108	2		
	متوسط المربعات	14679.25	79.347	185	2.862	0.60
	التباين الكلي	15133.47		187		
الخبرة الإدارية	مجموع المربعات	323.938	161.969	2		
	متوسط المربعات	14809.53	80.052	185	2.023	0.135
	التباين الكلي	15133.47		187		

ويتضح من الجدول رقم (5) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس المدير, حيث بلغت قيمة ف (1.082) بدرجات حرية (1) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(p= 0.05).

ويتبين من الجدول رقم (5) كذلك بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية تعزى إلى مستوى المدرسة حيث بلغت قيمة ف (2.732) وهي ليست ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (p= 0.05).

وكذلك بالنسبة إلى متغير المؤهل العلمي إذ يشير الجدول رقم (5) إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (2.862) وهي ليست ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(p= 0.05).

كما ويتضح من الجدول نفسه انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية تعزى إلى الخبرة الإدارية

حيث بلغت قيمة ف (2.023) وهي ليست ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(p= 0.05).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية يعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية ومستوى المدرسة ؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) كما يبين الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6)

تحليل التباين لإدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية حسب متغير الجنس ومستوى المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الجنس	بين المجموعات	122.971	1	122.971	1.383	0.241
	داخل المجموعات	16534.19	186	88.894		
	المجموع	166657.16	187			
مستوى المدرسة	بين المجموعات	196.209	1	196.209	2.217	0.138
	داخل المجموعات	16460.96	186	88.500		
	المجموع	16657.16	187			يتبع ...
المؤهل العلمي	بين المجموعات	42.328	2	21.164	0.236	0.790
	داخل المجموعات	16614.84	185	89.810		
	المجموع	16657.16	187			
الخبرة الإدارية	بين المجموعات	604.463	2	302.231	3.483	0.033
	داخل المجموعات	16052.70	185	86.771		
	المجموع	16657.16	187			

ويتضح من الجدول رقم(6) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية تعزى إلى الجنس حيث بلغت قيمة ف(1.383) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p= 0.05).

كما ويبين الجدول رقم(6) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية تعزى إلى مستوى المدرسة حيث

بلغت قيمة ف(2.217) وهي ليست ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (p= 0.05).

وبالنسبة إلى متغير المؤهل العلمي يبين الجدول رقم (6) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية، حيث بلغت قيمة ف (0.236) وهي ليست ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (p= 0.05).

كما ويشير الجدول(رقم 6) إلى وجود اثر ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية تعزى إلى الخبرة الإدارية حيث بلغت قيمة ف (3.483) وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (p= 0.05).

ولتحديد مواقع الفروق بين المستويات التصنيفية لمتغير الخبرة الإدارية تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما يبين جدول رقم (7) .

الجدول رقم (7)

نتائج استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعديه

لمتغير الخبرة الإدارية

الخبرة الإدارية	1	2	العدد
5-9 سنوات	71.1406	–	64
1-4 سنوات	73.1833	73.1833	60
10 سنوات فما فوق	–	75.4844	64
الدلالة	0.473	0.387	

$0.05 \geq \alpha$

ويشير الجدول رقم (7) إلى أن الفرق هو بين فئة الخبرة(5-9 سنوات) (71.140) وبين فئة الخبرة (10 سنوات أو أكثر)(75.4844) حيث كان الفرق لصالح الفئة 10 سنوات أو أكثر.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة بالتحليل والتفسير ومدى اتفاق هذه النتائج أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة. ومن ثم تقديم بعض التوصيات المستخلصة من نتائج هذه الدراسة.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى الإدراك لدى مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقته ببعض المتغيرات ,كجنس مدير المدرسة، ومؤهله التعليمي، وخبرته الإدارية، ومستوى المدرسة .

فبالنسبة إلى السؤال الأول والذي ينص على: ما مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية ؟

فقد أشارت نتائج التحليل إلى أن مديري ومديرات المدارس الحكومية يدركون مفهوم المساءلة التربوية. حيث أشارت المتوسطات الحسابية إلى أن مدى الإدراك للمفهوم جاء مرتفعا. وهذه النتيجة تتسق مع نتائج دراسة كولن والتشولد (Cullen;Altschuld,1994) ودراسة ميتشل (Mitchell,1995) ودراسة ماذرز وكنج (Mathers;King,2001)ودراسة(دويري، 2002)ودراسة (الجغبير، 1993). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات بينت (Bennet,1995) وليفي(Levy,1998) وابلمان واخرون(Abelman,et.al;1999) ودراسة جوث واخرون(Guth and others,1999) .

وقد أشارت المتوسطات الحسابية للفقرات إلى أن المديرين كان لديهم إدراك للمساءَلة نحو الأمور التي يمكن السيطرة عليها مثل متابعة سجلات المعلمين والاهتمام بالبيئة المدرسية الآمنة، وإدارة الموارد المالية للمدرسة في الدرجة الأولى ثم جاء بعد ذلك المساءلة عن النمو الأكاديمي للطلاب، وجاء ت المساءلة عن النمو الشخصي والاجتماعي في المرتبة الأخيرة. وهذه النتائج تتسق مع دراسة كولن والتشولد(Cullen;Altschuld,1994) ودراسة ماذرز وكنج (Mathers;King,2001) .

وأظهرت النتائج انه فيما يتعلق بعناصر المساءلة التربوية فقد جاء في المرتبة الأولى أن المساءلة معنية بالأهداف ثم جاءت المعايير وإعطاء التقارير ثم توضيح ما تم فعله لتفادي الفشل مرة ثانية بينما لم تبد العينة اهتماما بإعطاء الحوافز وإيقاع

العقوبات وإعلان النتائج، حيث جاء إعلان النتائج في المرتبة الأخيرة وهذا يتسق مع دراسة بينت (Bennet,1995).

وقد تعزى هذه النتائج إلى أن وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية تسعى وبشكل دؤوب للارتقاء بمستوى التعليم وتجويد مخرجاته ورفع سوية الإداريين التربويين وخاصة المديرين في المدارس الحكومية عن طريق ورش العمل والدورات التدريبية. فقد قامت إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي بإدارة ثلاثة مكونات هامة من مكونات مشروع الكفاءة المؤسسية الذي انتهجته الوزارة وهي:

أ- المكون الأول :تطوير فعاليات إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .

ج- المكون الثاني : تطوير الإدارة المدرسية والذي يهدف إلى تقديم الدعم للإدارة المدرسية لتتولى مسؤولية تطوير ذاتها من خلال تدريب مديري المدارس على مهارات الإدارة، والاستخدام الفعال للخطط التطويرية، والاتصال والتنسيق ما بين المدارس، بالإضافة لإتاحة الفرصة للمبادرات الإبداعية من خلال الحوار والمتابعة.

د- المكون الثالث : تعميم الفعاليات التعليمية التجديدية .(وزارة التربية والتعليم، 2003).

كما وأشارت النتائج إلى أن الفقرات السلبية التي كان لها أقل متوسط حسابي كانت كما يلي:-

1- المساءلة التربوية تعني أن المدير مساءل أمام نفسه وأمام مرجعيته المهنية.

2- المساءلة التربوية هي التقييم التربوي .

3- المساءلة التربوية هي شكل من أشكال التحقيق .

4- تبدأ عملية المساءلة التربوية عند حصول التقصير أو الفشل في أداء المدارس.

5- المساءلة التربوية هي الخطوة الأخيرة في متابعة الوظيفة الإدارية .

ومما تقدم نلاحظ إن بعض أفراد العينة اعتبر التقييم التربوي رديفا للمساءلة التربوية وأنها شكل من أشكال التحقيق وان عملية المساءلة تبدأ عند حصول التقصير أو الفشل وأنها الخطوة الأخيرة في متابعة الوظيفة الإدارية .

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن بعض الدورات التدريبية وورش العمل قد تفتقر للتجديدات والمفاهيم الإدارية التربوية الحديثة. إذ أن بعض هذه الدورات ربما تحتاج إلى تطوير المادة التدريبية وتحديثها بما يتلاءم مع التغذية الراجعة وتلبية الحاجات المستجدة ومواكبة التطورات التربوية على الصعيد العالمي وذلك حتى لا تعيد هذه الدورات نفس المحتوى الأكاديمي كل سنة .

وبالنسبة للسؤال الثاني والذي ينص على : ما مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية ؟

فقد أظهرت النتائج أن مديري المدارس الحكومية يدركون أهداف المساءلة التربوية. حيث أشارت المتوسطات الحسابية إلى أن مدى الإدراك لأهداف المساءلة التربوية جاء مرتفعا. وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كولن وألتشولد (Cullen;Altschuld,1994) ودراسة ميتشل (Mitchell,1995) ودراسة ماذرز وكنج (Mathers;King,2001) ودراسة (الجغبير,1993) ودراسة (دويري,2002) .

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جوث واخرون (Guth and others,1999) ودراسة ليفي (Levy,1998) وقد أظهرت النتائج أن الأهداف التي حققت أعلى المتوسطات الحسابية كانت:

1-دعم الإيجابيات وتعزيزها.

2- ضبط الأداء وصيانته.

3- تحسين نوعية التعليم.

4- اكتشاف مواطن الضعف

5- رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.

وتتسق هذه النتائج مع نتائج دراسة كولن وألتشولد (Cullen ;Altschuld,1994) ودراسة ميتشل (Mitchell,1995) .

ويمكن ملاحظة أن أفراد الدراسة اعتبرت أن من أهداف المساءلة التربوية محاكمة الأفراد ورصد التجاوزات وهذا يتسق مع دراسة ، ودراسة اكرهكيفار وتتشتون (Acker-Hocevar;Touchton,2001) حيث يشعر المديرون بالتهديد من أنظمة المساءلة من قبل من هم في المستويات العليا .

ويعزى إدراك المديرين لأهداف المساءلة التربوية بدرجة مرتفعة إلى الخطط والبرامج التي دأبت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى تفعيلها من اجل رفع كفاءة المديرين وتنمية مهاراتهم والارتقاء بمستوى أداء الوحدات الإدارية والفنية لتقديم خدمات تربوية للمجتمع وتحقيق الأهداف العامة للوزارة. حيث تخصص الوزارة دورات سنوية في بداية كل عام دراسي لجميع المديرين المستجدين. كما وقد قامت الوزارة بتنظيم الندوات التطويرية المتخصصة ودورات وورش عمل في مجال الاتصال الإداري الفعال بإشراف مجموعة من الخبراء العرب والأجانب، وذلك من اجل إحداث نقلة نوعية في نظام الاتصال الإداري السائد في الوزارة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. بالإضافة كذلك إلى الدورات الحاسوبية التي شملت جميع العاملين في وزارة التربية في المركز والميدان(وزارة التربية والتعليم، 2003) .

كما وقد أشارت النتائج إلى أن الفقرات السلبية التي كان لها اقل متوسط حسابي كانت كما يلي :

1- تهدف المساءلة التربوية إلى رصد وتسجيل التجاوزات حال حصولها .
2- تهدف المساءلة التربوية إلى الحد من استقلالية المدير وحريته في استعمال صلاحياته .
3- تهدف المساءلة التربوية إلى محاكمة الأفراد والتحقيق معهم .
4-تهدف المساءلة التربوية إلى إيقاع العقوبة على المدير في حال الفشل في الإنجاز .
5- تهدف المساءلة التربوية إلى التركيز على المخرجات دون التركيز على المدخلات.

وقد ترجع هذه النتيجة في إدراك أهداف المساءلة التربوية إلى التنشئة الاجتماعية والثقافية لدى الأفراد، فما زال لدى بعض مديري المدارس الحكومية رهبة من تطبيق المساءلة التربوية مستندين على قناعات وخلفيات مرتبطة بأساليب الإدارة التقليدية التي كانت سائدة حتى أواخر القرن العشرين والتي ركزت على محاكمة الأفراد ورصد الأخطاء والتجاوزات .

وبالنسبة للسؤال الثالث والذي ينص على:هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية يعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، ومستوى المدرسة ؟

أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية يعزى إلى الجنس . وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماذرز وكنج (Mathers; King, 2001) .

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المرأة الأردنية بشكل خاص خطت خطوات جادة في مجال الإدارة التربوية حيث نستطيع أن نجد المرأة اليوم في مناصب إدارية عليا مثل مدير فني أو إداري وكذلك مدير تربية. كما أن وزارة التربية والتعليم عملت على توفير الدورات التدريبية والمحاضرات الأكاديمية وورش العمل للمديرات والمديرين على حد سواء، وعملت على توفير الفرص المتساوية في المشاركة في فعاليات التطوير الإداري التربوي، بل إن الوزارة تبنت استراتيجية وطنية لزيادة فرص مشاركة النساء في إدارة العملية التربوية وذلك ضمن مشروع الكفاءة المؤسسية في إدارة الخدمات التربوية، الذي تنفذه الوزارة بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني، بحيث يتم العمل على زيادة عدد النساء في المراكز القيادية لتصل إلى (33%) وهي النسبة المعتمدة من هيئة الأمم المتحدة بحلول عام (2020).(وزارة التربية والتعليم ,2003).

ولذلك وبما أن مصادر التوعية والدورات التدريبية التي التحق بها المديرون والمديرات واحدة لم يظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية يعزى إلى الجنس.

أما بالنسبة للمؤهل العلمي فقد أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية يعزى المؤهل العلمي. وهذه النتيجة تتسق مع دراسة (الرديني ,2000) حيث لم يكن للمؤهل العلمي اثر على اتجاهات المساءلة (الرديني) كما وتتسق هذه النتيجة مع دراسة ماذرز وكنج(Mathers;King,2001)

وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون مفهوم المساءلة من المفاهيم الإدارية الحديثة نسبيا والتي باعتقاد الباحثة لم يأخذ حقه في التدريس الأكاديمي في الجامعات والكليات

ويبدو انه لابد من إعادة النظر في المناهج الجامعية في ما يخص الإدارة التربوية.إذ أن 3, 55% من أفراد الدراسة هم من حملة البكالوريوس + دبلوم و 10.1% هم من حملة الماجستير فما فوق .

وبالنسبة لمستوى المدرسة فقد أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية يعزى لمستوى المدرسة. وتتسق هذه الدراسة مع دراسة ماذرز وكنج (Mathers;King,2001) حيث لم يكن لمستوى المدرسة اثر على إدراك مفهوم المساءلة التربوية . وتختلف هذه الدراسة مع دراسة أبلمان واخرون (Abelman.et.al,1999) .

ويعزى عدم وجود اثر لمستوى المدرسة في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية إلى أن وزارة التربية والتعليم انتهجت رزمة من المشاريع التجديدية الكبرى وفي مقدمتها تطوير الكفاءة المؤسسية وذلك من خلال مجموعة من البرامج التي تشتمل على تطوير الإدارة التربوية في المركز والميدان,وتطوير فعاليات المتابعة والتقويم للأعمال المدرسية وتوظيف الحاسوب في الإدارة المدرسية .وقد أكدت فعاليات التطوير على مديري المدارس الحكومية للمستويين الأساسي والثانوي على حد سواء. كما تعتقد الباحثة ان تقارب المدارس وتجانس المجتمع وسهولة التواصل والاتصال بين المدارس ومديريها من الأسباب التي أدت إلى عدم وجود اثر لمستوى المدرسة، وأيضا لا بد أن نشير أن مديري المدارس الثانوية هم في الغالب كانوا مديري مدارس أساسية ثم تم نقلهم إلى مدارس ثانوية .

وبالنسبة للخبرة الإدارية فقد أشارت النتائج إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية يعزى للخبرة الإدارية.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (Mathers;King,2001) حيث لم يكن هناك اثر للخبرة على إدراك مفهوم المساءلة التربوية وكذلك دراسة (المحمود،1999) ودراسة (الرديني ، 2000) حيث لم يكن للخبرة اثر على درجة المساءلة والاتجاهات نحو المساءلة.

ويعزى عدم وجود اثر للخبرة الإدارية في مدى إدراك مديري المداري الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية إلى كون مفهوم المساءلة من المفاهيم الإدارية الحديثة نسبيا في النظام التربوي حيث سعت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى تطبيق برامج المساءلة رغبة في الارتقاء بمستوى أداء الوحدات الإدارية والفنية ,لتقديم خدمات تربوية للجميع مع مراعاة التطوير المستمر لهذه الخدمات كما ونوعا .

وبالنسبة للسؤال الرابع والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية يعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، والخبرة الإدارية ؟

أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية تعزى إلى الجنس وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كولن والتشولد (Cullen ;Altschuld,1994) ودراسة ميتشل (Mitchell,1995) ودراسة ماذرز وكنج (Mathers;King,2001) .

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المجتمع الأردني شهد تطورا كبيرا وملحوظا في كل مجالاته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية خلال السنوات الماضية، ومن أهم إشكال هذا التطور التحول الذي طرأ على دور المرأة التي أسهمت إسهاما فعالا في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال مشاركتها في نواحي الحياة العامة كافة وخاصة التعليم. كما أن برامج تعزيز دور المدير ورفع كفاءته ليصبح قائدا تربويا مهنيا تشمل المديرين والمديرات في جميع المديريات في المملكة، حيث انه تم إعداد المديرين والمديرات بواسطة برامج تدريبية موحدة أثناء إعدادهم للإدارة المدرسية وأثناء خدمتهم بها.

وأظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية تعزى إلى المؤهل العلمي. وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ماذرز وكنج(Mathers;King,2001) .

وقد يرجع ذلك إلى أن المؤهلات الجامعية لمديري المدارس كانت في تخصصات بعيدة عن القيادة والإدارة المدرسية ولكن عند إعدادهم للإدارة المدرسية تم تدريبهم وفق

برامج إعداد متشابهة تقريبا، من خلال دورات الإدارة المدرسية والمشاغل التربوية المختلفة.

وقد يرجع ذلك أيضا إلى عدم تركيز المناهج الأكاديمية سواء في البكالوريوس أو في الدبلوم العالي أو حتى في الماجستير على تدريس المفاهيم الحديثة التي دخلت في النظام التربوي في الأردن مثل مفهوم المساءلة التربوية.

وأما بالنسبة لمستوى المدرسة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية. وتتسق هذه الدراسة مع دراسة ماذرز وكنج (Mathers;King ,2001) وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبلمان وأخرون (Abelman.et.al,1999) .

ومن المرجح أن التوجية المنظمي المتكافىء للمدارس بمستوييها الأساسي والثانوي أدى إلى تلاشي الفروق في مدى إدراك مديري المدارس لأهداف المساءلة التربوية. إذ أن إجابات المديرين كانت مستمدة من المصادر المنظمية للمؤسسة التربوية وليست نابعة من القيم والمعتقدات الداخلية السائدة التي يتم تشكيلها لكل مدرسة.

وأما بالنسبة إلى الخبرة الإدارية فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (p= 0.05) في مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لأهداف المساءلة التربوية وذلك لصالح الفئة (10 سنوات فما فوق). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المحمود، 1999) حيث لم يكن هناك اثر للخبرة على درجة المساءلة. كما وتختلف مع دراسة ماذرز وكنج (Mathers;King,2001) .

ويبدو أن مديري المدارس الحكومية ذوي الخبرات الإدارية من فئة(10 سنوات فما فوق) يكون لديهم إدراك للأهداف العامة والسامية للنظام بشكل عام والذي ينبع من إدراكهم للفلسفة العامة لوزارة التربية والتعليم نتيجة لخبرتهم الطويلة في النظام التربوي. والمساءلة التربوية من المفاهيم الحديثة التي تصب في اعتماد المنهجية العلمية والعملية ومواكبة التطور التكنولوجي وتوظيف التقنية الحديثة وتطوير النظام التربوي بمفرداتة كافة؛ مدخلات وعمليات ونواتج, والتي تتماشى تماما مع الفلسفة العامة للتربية وسعيها الدؤوب نحو التطور وتحسين النوعية وصيانة الأداء.

ولأن وزارة التربيـة والتعليم اعتمـدت إعـداد الكـوادر الكفؤة مـن بـين المـديرين ذوي الخبرات الإدارية وتم تكليفها بعملية تدريب المديرين الجدد وهذا الإجراء أدى إلى ظهور فروق لصالح فئة (10 فما فوق).

التوصيات :

لقد أشارت نتائج هذه الدراسة أنـه علـى الرغم من أن درجة الإدراك جاءت مرتفعة فما زال هنـاك بعض اللبس وعدم الوضـوح الـذي يعتري مفهوم المسـاءلة التربويـة من حيث الإطـار المفاهيمي وعناصره ومكوناتـه. حيث أنـه فيما يتعلق بعناصـر المسـاءلة التربوية فلم تبد أفراد الدراسـة اهتماماً بإعطـاء الحـوافز وإيقـاع العقوبـات وإعلان النتـائج. كمـا وأشـارت النتـائج أن بعـض أفـراد الدراسـة اعتبـر المسـاءلة التربويـة رديفـاً للتقيـيم التربوي، وأن المساءلة التربوية تبدأ عند حصـول التقصـير أو الفشـل فـي أداء المـدارس وأنها شكلاً من أشكال التحقيق.

كما واعتبر أفراد الدراسـة أن المسـاءلة التربويـة تهدف إلـى محاكمـة الأفراد والتحقيق معهم وإلـى إيقـاع العقوبـة علـى المـدير فـي حـال الفشـل فـي الإنجـاز، وأن المسـاءلة التربوية تهدف إلى التركيز على المخرجات دون المدخلات.

في ضوء هذه النتـائج التـي توصـلت إليهـا الدراسـة فـان هنـاك عددا من التوصـيات التـي تتمثل فيما يلي :

أولا : تطوير برامج مساءلة تربوية متوازنة تؤكد على :

1- إعطـاء الاهتمـام الكـافي بتحصـيل الطـلاب ومخرجـات النظـام واعتمـاد آليـات ومؤشـرات مناسبة لتمييـز النجـاح ومكافأتـه وتطـوير اسـتراتيجيات

فعالة لمعالجة الفشل وعدم حدوثه مرة ثانية وذلك من خلال المساءلة المتواصلة دون أن تشكل هذه المساءلة مصدرا للتهديد والخوف وعدم الشعور بالأمن الوظيفي للتربويين من مديرين ومعلمين.

2-أهمية إعلان النتائج كعنصر هام من عناصر المساءلة التربوية لأولياء الأمور والمجتمع المحلي من اجل إشراكهم وانخراطهم في التطوير المدرسي وضمان دعمهم وتعاونهم مع الإدارة المدرسية ,وكذلك إشراك الممولين وأصحاب رؤوس الأموال وصناع القرار حتى يكون لهم اثر فاعل في تحسين وتطوير المدرسة وإمكانياتها المادية مثل المكتبات والمختبرات العلمية والحاسوبية. والتأكيد على تفعيل عملية التواصل بين جميع المؤثرين والمتأثرين بالنظام التعليمي.

ثانيا: الاهتمام بتوعية وتثقيف الميدان التربوي وذلك بإصدار دليل يتضمن تعريفاً لمفهوم المساءلة وعناصرها وأنواعها وأهدافها بحيث يشتمل على توضيح للقضايا الجدلية والتي يعتريها اللبس والغموض، وتوفير هذا الدليل لجميع مديري المدارس الحكومية والخاصة في الأردن. وتوفير نشرات دورية عن آخر المستجدات والتعديلات بالإضافة لأحدث الأبحاث والدراسات التي قد تفيد التربويين في المركز والميدان.

ثالثا: إعادة النظر في المناهج الأكاديمية في الجامعات والكليات والحرص على التأكيد على المفاهيم الإدارية الحديثة مثل المساءلة التربوية، وإدارة الجودة الشاملة, وغيرها. إذ أن على المؤسسات الأكاديمية رفد جهاز التربية والتعليم بالكفاءات العالية والخبرات المتميزة القادرة على الأداء الجيد واستيعاب روح العصر، ومواكبة ثورة المعلومات، والارتقاء بمستوى التعليم وتجويد مخرجاته.

رابعا : إجراء المزيد من الدراسات حول المساءلة التربوية ومدى إدراك مفهوم المساءَلة وأهدافها لدى المعلمين والمشرفين التربويين والمرشدين النفسيين والاجتماعيين في المدارس.وكذلك دراسات حول المساءلة الداخلية والمساءلة الخارجية وأثر كل منهما على الأداء والتحصيل المدرسي .

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية:

أحمد، لطفي بركات (1994). المعجم التربوي في الأصول الفكرية والثقافية للتربية. دار الوطن للنشر .ط1 .

الجغبير، عبد الإله.(1993)، درجة فهم مديري الأقسام في وزارة التربية التعليم للمناخ الديمقراطي ولمبدأ المساءلة الإدارية وأثر ذلك في سلوكهم . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان .

حنا الله ، رمزي كامل، جرجس ، ميشيل تكلا. (1998) معجم المصطلحات التربوية . مكتبة لبنان ناشرون بيروت – لبنان .

دويري,أحمد.(2002).المساءلة الإدارية في الإدارة العامة في الأردن,دراسة ميدانية تحليلية من وجهة نظر المدراء في وزارة التنمية الإدارية وأجهزة الرقابة المركزية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك,الأردن.

الرديني، لبنى نعيم، (2000): اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية,الأردن.

الزعبي، ميسون، (2003). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا . الأردن.

شاويش، مصطفى نجيب. (1993)، الإدارة الحديثة، دار الفرقان للنشر ,عمان الأردن.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2000). التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية، تحرير: عدنان الأمين، الإدارة التربوية في البلدان العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الحلقة الخامسة.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (1999)، الإدارة التعليمية مفاهيم......وأفاق، دار وائل للنشر ، عمان، الأردن.

القضاة، قاسم سليمان، ايوب، سعاد ناصر.(1997) المعايير التي يقوم عليها نظام المساءلة في وزارة التربية والتعليم في الأردن ، ورقة عمل غير منشورة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية في عمان.

المحمود، أحمد زعبي، (1999)، التقويم والمساءلة في الإشراف التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي (2002-2003) (قسم الإحصاء التربوي) www.moe.gov.jo

وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسة (2002-2003) . قسم الإشراف والتطوير التربوي.

ب- المراجع الأجنبية

Abelman, C.Elmore,R., Even,J.,Kenyon, S., & Marshall, J. (1999). "When Accountability knocks, Will Any One Answer?" Philadelphia: consortium for policy Research in Education, 59 pages, ED 428463.

Acker- Hocevar, Michele, Touchton, Debra.(2001) "The principals struggle to level the Accountability playing Field of Florida graded (D) and "F" School in high poverty and minority communities". 2001. Eric –No: ED 458322 Clearing house- No: UD034535.

American Association of School Administrators. (1973)"An Administrator's Hand Book of Educational Accountability". Arlington, Virginia.

Beare, H., Caldwell, B.J, Millikan, R.H. (1992) " Creating An Excellent school: Some New Management techniques " . USA : Champan and Hall , inc.

Bennett,SallyJean(1995)"Intrim Report on the Implementation of Accountability at the Leadership Accountability Demonstration (LAD) School. Eric-No.ED385008.Http://askeric.org/plweb.

Burger, John, Aitken, Art, Brandon, Jim, Klinck, Garry, Muth, Sylvia (2001).The Next Generation of Basic Education Accountability in Alberta, Canada: A policy Dialogue, International Electronic Journal For Leadership in Learning,Vol.5,NO.19. http://www.acs.ucalgary.ca/~iejll

Bush, T. (1994)."Accountability in Education'' Bush, T. Burnham, j. (Ed), The Principles of Educational Management, London: longman Group UK ltd.

Combs,ArthurW.(1975),"Educational Accountability :Beyond Behavioral Objectives" Association for Supervision and Curriculum Development, Washington ,D.C.

Cullen,C.,Altschuld,J.W.(1994)"Teachers Perspectives on Accountability". Paper Presented at the Field Symposuim of the Annual National Evaluation Institute.(Eric Document Reproduction Service No. 376165).

Debray, Elizabeth, Parson, Gail, Woolworth, katrina.(2000). "Patterns of Responses in four high schools under state accountability policies in Vermont and New York". Eric- No: Ed 449220.

DeNovellis, Richard, Lewis, Arthur, (1974) School Become Accountable, Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Foster, Jack D.(1991)"The Role of Accountability in Kentucky's Education Reform Act of 1990".Educational Leadership,Vol.48,No.5,P.34-39.

George, Paul S. (2001) " A + Accountability in Florida ?" Educational leadership . Vol .59 ,No.1.

Glickman, Carl D.(1990)"Open Accountability for the'90s:BetweenthePillars".EducationalLeadership,Vol.47,No.7.

Governors Report,(1998)"Accountability-State and Community Responsibility".ERIC-NO:ED419277.

Gronlund,E. Norman, (1974). "Determining Accountability for Classroom Instruction", New York: Macmillan publishing co., inc.

Guth, Gloria.j.A., Holtzman, Deborah J., Schneider, Steven A, Carlos, lisa, smith, James R., Hay ward, Gerald C., Calro,Naomi, 1999 "Evaluation of California's Standard –Based Accountability System". Eric-No: ED 439137.

Hallinger, P., Murphy, J. (1987). "Assessing and Developing Principal Instructional Leadership ", Educational Leadership.Vol.45.No.1,P54-62.

Hammond, Linda Darling.(1989)"Accountability Mechanisms in Big City School Systems".ERIC Clearinghouse on Urban Education, Newyork.

Hammond,Linda Darling (1994)."Performance –Based Assessment and Educational Equity" ,Harvard Educational Review.Vol.64,No.1.P.(5-29).

Hansen. Joe B. (1993)"Is Educational Reform Through Mandated Accountability an Oxymoron". Measurement And Evaluation in Counseling and Development.vol.26,No.1.

Hill, Paul, Lake, Robin.(1997)"Toward a-k-12 Education Accountability System in Washington State ". ERIC-No : ED418202.

Kukhun, Amin Ali(1975)“A strategy for Implementing Accountability in the Jordan System of Public Education .Published Dissertation, Jordan University.

Lashway, Larry. (1999)"Holding School Accountable for Achievement. ERIC Digest, Number 130.ERIC-No:ED434381.

Lashway, Larry. (2001) "The New standards And Accountability: Will Reward and Sanctions Motivate America’s School to Peak performance". Eugene, Oregon.

Lessinger, L .(1970)."Every Kid Awinner" .Palo Alto, CA: Science Research Association,ince.

Levy , Andera-Jane(1998)“Educational Accountability In Ontario :Where do we stand?” University of Guelph, Dissertation Abstracts International.

Lewis, Anne. (2001)" Benchmarks for Accountability: Are We There Yet ?1999 CRESST Conference Proceedings (LosAngeles, California, September1617,1999).CSE Technical Report 547.ERIC-NO:458260.

Macpherson ,R.J.S(1996) “Educative Accountability Policy Research :Methodology and Epistemology. Educational Administration Quarterly.Vol.32,No.1.P.80-106.

Mathers, Judith K., King, Richard A.(2001)."Teachers Perceptions of Accountability". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Seattle ,WA, (April 10-14 ,2001) Colorado. Eric- No , ED. 455212 .

Mitchell, karen J.1995 " Reforming and Confirming ; NASDC principals talk about the impact of Accountability system on school Reform". Eric-No: ED392153.

Moffett,James. (1994) " The Universal school house : spritual awakening through Education . Josscy – Bass Publishers- san Fransisco.

Newman, Fred M. ,King, Bruce M., Rigdon ,Mark (1997). "Acountability and School Performance :Implication from Restructuring School". Harvard Educational Review (1997)vol.67,No.1(p.41-74).

Olson,Lynn. (1999)" Shining A spotlight on Result". Quality Counts'99.Education Week 18,17 (Jan.11.1999):8-10.

Rothman,R.(1995) "Measuring up: Standards, Assessment and School Reform".San Francisco: Jossey –Bass.

Ruddle, b. Robert, editor, "(1973)Accountability and Reading Instruction: Critical Issues". University of California, Berkeley by the National Council of teachers of English

Rude, Harvey; Stock house, Judy; Read, Jo smith; Street, Steve; Murray, karl (2000) . "leadership in Accountability for professional Development systems". Eric- No: ED 439867.

Saettler, L. Paul.(1990) "The Evolution of American Educational Technology". Colorado: Libraries Unlimited, inc,.

Sciara,F. ,Jantz, R. (Eds).(1972). "Accountability in American Education. Boston", MA: Allyn and Bacon.

Sockett, H.(1980),"Accountability:The Contemporary Issues "in Sockett, H.(ED), Accountability in the English Educational System, London: Hodder and Stoughton.

Southern Regional Educational Board, (1998). Getting Results: Freshlook at School Accountability. Atlanta: Southern Regional Education Board,1998.31 pages.ED426 510.

The Association of Washington school Administrators. Progress Report, (2001), : principal Accountability task force. www.awsp.org/atfpragrept, htm .

Umstot, Denis.(1988).“Understanding organizational Behavior (2nd Ed) USA: West publishing company.

Watt, James; Gaines, Galef; Greech, Joseph D.(1998)"Getting Result :Afresh Look at School Accountability. ERIC-NO: ED426510.

Wagner, R. (1989) “Accountability in Education: philosophical inquiry”. London Chapman and Hall.

Ysseldyke,J. ,Krentz,J., Thurlow, M.L., Erickson, R., Moore, M.L.(1998).NCEO framework for educational accountability. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.06/04/2003,from the World Wide Web: http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Framework/frameworkText.html